



LEKLANDSKAP I SKOLMILJÖ

Förslag till gestaltning av utemiljön på
Lunds Montessorigrundskola

Självständigt arbete • 30 hp
Landskapsarkitektprogrammet
Alnarp 2015

Titel: Leklandskap i skolmiljö. Förslag till gestaltning av utemiljön på Lunds Montessorigrundskola

Titel på engelska: School playscape. A design proposal for the outdoor environment at Lunds Montessorigrundskola

Författare: Charlotta Gard och Tanja Peters

Handledare: Allan Gunnarsson, SLU, Institutionen för landskapsarkitektur, planering och förvaltning

Btr handledare: Anders Folkesson, SLU, Institutionen för landskapsarkitektur, planering och förvaltning

Huvudexaminator: Märit Jansson, SLU, Institutionen för landskapsarkitektur, planering och förvaltning

Btr examinerator: Maria Kylin, SLU, Institutionen för landskapsarkitektur, planering och förvaltning

Omfattning: 30 hp
Nivå och fördjupning: A2E
Kurstitel: Master Project in Landscape Architecture
Kurskod: EX0775
Ämne: Landskapsarkitektur
Program: Landskapsarkitekturprogrammet

Utgivningsort: Alnarp
Utgivningsår: 2015
Omslagsbild: Charlotta Gard och Tanja Peters
Elektronisk publicering: <http://stud.epsilon.slu.se>

Nyckelord: skolgård, lekplats, leklandskap, schoolyard, outdoor play, playground, playscape

SLU, Sveriges lantbruksuniversitet
Fakulteten för landskapsarkitektur, trädgårds- och växtproduktionsvetenskap
Institutionen för landskapsarkitektur, planering och förvaltning



Sammanfattning

Med dagens utveckling av barns minskade rörelsefrihet och tätare stadsbyggnad finns risker för konsekvenser gällande barns utomhuslek. Skolgården som barns huvudsakliga utomhusmiljö blir då allt viktigare. Lekplatser och skolgårdar i Sverige tenderar dock att vara likartade och till stor del utformade på traditionellt vis med statiska material och utplacerade prefabricerade lekredskap. Vi kallar detta för "möblerade" lekmiljöer. Kritik mot dessa typer av lekplatser har framförts under lång tid och vi har reagerat på att utvecklingen inte har gått så mycket framåt trots den mängd kunskap som finns kring barns lek och preferenser av utemiljö.

Vår arbetsprocess har till stor del gått ut på att utmana våra egna bilder om hur en skolgård kan se ut och hitta nya förhållningssätt. Arbetet är i stora drag uppbyggt av tre delar; litteraturstudie, fältstudie och ett gestaltungsförslag. Tanken har varit att tillämpa teoretiska resonemang och resultat av fältstudien i ett praktiskt exempel. Vår avsikt har därmed varit att basera förslaget till utformning av Lunds Montessorigrundskolas utemiljö på inhämtade kunskaper och erfarenheter. Utifrån detta vill vi sedan diskutera landskapsarkitektens roll i arbetet med barns platser.

Då barn generellt upplever platser med fler sinnen än vuxna har det varit viktigt att inte fasta i det visuella, utan att skapa en miljö med möjlighet till varierande sinnesupplevelser. Genom lek och utforskande av sin omgivning får platsen betydelse och blir en viktig arena för identitetsskapande, hälsa och lärande. En utmaning har varit att gestaltungsförslaget ska utgå från barnens aktiviteter och preferenser men ändå vara tilltalande för vuxna. Eftersom beslut om anläggning till slut tas av vuxna är det viktigt att miljön även upplevs som attraktiv av dem. Visionen har därför varit att presentera ett förslag med en ordnad helhetsstruktur med utrymme för dynamiska platser. Ledord i gestaltningen har varit; möjligheten till utmaningar, manipulation och platsskapande.

Som gestaltningskoncept har vi valt "över stock och sten" som omfattar en koppling till natur, rörelse, aktivitet och att övervinna hinder. Med en helhetsstruktur uppbyggd av sågade ekstockar och natursten får skolgården en "planlösning" som håller samman olika karaktärsplatser och bildar ett landskap för lek och aktiviteter. Hänghörnan, sandlandskapet, vegetationslandskapet och klätterlandskapet blir trots sina olika uttryck en del av en helhet.

Delarna är i sin tur designade med form och material som ska kunna stödja flera olika typer av användning. Tanken med detta är att lekmiljön ska kunna vara flexibel och inte enbart tillhandahålla ytor för på förhand uttänkta aktiviteter.

Arbetet avslutas med en diskussion om gestaltningen i förhållande till olika teoretiska utgångspunkter samt vår arbetsprocess. Vi redogör för våra erfarenheter av samarbetet med eleverna och reflekterar kring vad vi har lärt oss under arbetets gång.

Abstract

With the contemporary development of children's reduced mobility and densification in urban planning comes risks of negative consequences regarding children's outdoor play. The schoolyard as children's main outdoor environment becomes increasingly important. Playgrounds and school yards in Sweden tend to be similar and often designed in the traditional way with static materials and scattered prefabricated play equipment. We call this "furnished" play environments. Criticism of these types of playgrounds have been communicated for a long period of time, and we have reacted to why development progress is so slow despite the heap of knowledge available about children's play and preferences regarding outdoor environments. Our process has to a large extent been about challenging our own pictures of how a schoolyard can be designed and find new approaches.

The essay is mainly created in three parts; literature study, field study and a design proposal. The idea has been to apply the theoretical reasoning and results of the field study in a practical example. Our intention has therefore been to base the proposal for the design of Lund Montessorigrundskolas outdoor environment on acquired knowledge and experience. Based on this we then discuss the landscape architect's role in the development of children's places.

Since children generally experience places with more senses than adults, it was important not to get caught in the visual appearance, but to create an environment with the possibility of varying sensation experiences. Through play and exploration of their environment the places become meaningful and an important arena for development of identity, health and learning. One challenge has been how to design the proposal based on the children's activities and preferences, but still present an environment that can be appealing to adults. Since the decision on eventual implementation is taken by adults, it is important that the schoolyard is also perceived as attractive by them. The vision has been to present a proposal with a structured framework with space for dynamic sites. The key words in the design have been; the possibility of challenges, manipulation and place development.

The design concept, "over logs and stones" includes a connection to nature, movement, activity and the struggle to overcome obstacles. With an overall structure made of sawn oak logs and natural stone boulders the schoolyard is presented with a "plan" that holds together the

different sites and form a landscape for play and activities. The "hang around area", sand landscape, vegetation landscape and climbing area will despite their different characters become part of a whole context.

The parts are, in turn, created with the form and materials to be able to support several different types of use. The idea with this is that the play environment is to be more flexible and not only provide surfaces for prior-devised activities.

The work concludes with a discussion of the design in relation to different theoretical points and our field study. We here describe our experience of cooperation with the children and reflect on what we have learned during this time.

The words below are the result of an activity map survey, a part of the field study. The size of the letters relates proportionally to the occurrence of that specific activity in the study.



A word cloud of play activities. The words are arranged in a cluster, with 'IMAGINATIVE PLAY' at the bottom in large, bold, magenta letters. Above it, 'SCOUT/TALK' is in large, bold, dark grey letters. To the right of 'SCOUT/TALK' is 'BALL GAME' in large, bold, dark grey letters. Further right is 'SLIDE' in large, bold, dark grey letters. Above 'SLIDE' is 'WATER PLAY' in large, bold, yellow-green letters. To the right of 'WATER PLAY' is 'RUN/CHASE' in large, bold, yellow-green letters. Below 'WATER PLAY' is 'CLIMB' in large, bold, dark grey letters. To the right of 'CLIMB' is 'SWING' in large, bold, dark grey letters. Below 'SWING' is 'SAND PLAY' in large, bold, orange letters. To the right of 'SAND PLAY' is 'OTHER' in large, bold, dark grey letters.

WATER PLAY
RUN/CHASE
BALL GAME
SLIDE
CLIMB
SWING
SAND PLAY
OTHER
SCOUT/TALK
IMAGINATIVE PLAY

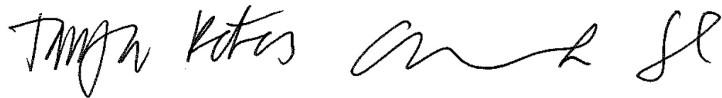
Förord

Denna uppsats är genomförd som ett samarbete mellan de båda författarna Charlotta Gard och Tanja Peters. Examensarbetet är en gemensam produkt, där samtliga undersökningar, analyser och gestaltningar är gjorda tillsammans. Texterna i litteraturstudien delades upp och skrevs var för sig för att sedan ändras och kompletteras av den andre. Andra texter är utarbetade gemensamt eller i nära samråd. Utformning, 3D-modell, visualiseringar och illustrationer har på olika sätt bearbetats av oss båda. Uppsatsen i sin helhet ska därför ses som ett arbete utfört av båda författare.

Det finns många som har hjälpt oss på vägen och bidragit till att arbetet har kunnat genomföras. Vi vill här rikta ett stort tack till Lunds Montessorigrundskolas rektor och personal för ett gott samarbete och visat intresse. Tack också till alla barn som varit med och delat med er av era kunskaper och erfarenheter. Vi har haft så roligt tillsammans och lärt oss massor. Utan er hjälp hade det inte blivit något!

Vi vill tacka Allan Gunnarsson som varit vår handledare under examensarbetets gång och som bidragit med många kloka åsikter, bra förslag och härliga skratt. Tack också till Anders Folkesson, biträdande handledare för att du på ett konstruktivt sätt gett oss handledning i utformning och gestaltning.

Utöver dessa vill vi tacka Lunds kommun och fastighetsförvaltare på Hemsö för att ni delat med er av grundmaterial och tagit er tid att svara på våra frågor.

The image shows two handwritten signatures in black ink. The first signature on the left is 'Tanja Peters' and the second signature on the right is 'Charlotta Gard'. Both are written in a cursive, flowing style.

Tanja Peters och Charlotta Gard
Alnarp maj 2015

Innehåll

| | | | |
|--|-----------|---|------------|
| Inledning | 8 | Gestaltningförslag | 60 |
| Bakgrund | 9 | Över stock och sten | 61 |
| Frågeställningar | 13 | En helhetsstruktur | 62 |
| Syfte | 13 | Hänghörnan | 66 |
| Mål | 13 | Sand- och vattenlandskap | 68 |
| | | Gungor och hästar | 68 |
| | | Vegetationslandskap | 72 |
| Material och metod | 14 | Kompisgunga | 73 |
| Kvalitativa metoder med hermeneutisk utgångspunkt | 15 | Trädkojor | 75 |
| En undersökning på barns villkor | 16 | Bollplan | 75 |
| Tillämpad forskning | 17 | Klätterlandskap | 76 |
| Genomförande av fältstudie | 18 | Cykelställ m.m. | 79 |
| Utförda undersökningar | 19 | Möjlighet till förändring, barnens medverkan framöver | 79 |
| Bearbetning av insamlat material | 20 | Resonemang kring plantering och skötsel | 80 |
| Urval och avgränsningar | 21 | Vegetationsutveckling ur ett upplevelseperspektiv | 90 |
| | | | |
| Litteraturstudie | 24 | Diskussion | 92 |
| Terminologi | 25 | Barns utemiljö - då, nu och i framtiden | 93 |
| "Space och Place" som utgångspunkt | 28 | Utvärdering av arbetsprocessen | 94 |
| Skolgården som del av stadsrummet | 29 | Balans mellan barns och vuxnas preferenser | 95 |
| Vuxnas föreställningar om barns lek och barnens utemiljö | 30 | Aktiviteter som utgångspunkt vid gestaltning av en skolgård | 96 |
| Landskapsarkitekten och barnperspektivet | 31 | Fortsatt forskning | 97 |
| Lekens landskap | 32 | | |
| Vad är en bra lekmiljö? | 34 | | |
| Gröna lekmiljöer och skolgårdar | 36 | | |
| Utemiljö =lärmiljö | 37 | | |
| | | Referenser | 98 |
| Analys och fältstudie | 38 | Bilagor | 102 |
| Skolgård i kulturhistorisk miljö | 39 | Växtlista träd | 103 |
| Skolgården som utemiljö | 42 | Växtlista buskar | 104 |
| Skolgården som pedagogiskt redskap | 44 | Växtlista perenner | 105 |
| Skolgården som arbetsplats | 45 | Växtlista gräs och lökväxter | 106 |
| Elevernas skolgård | 47 | Semistrukturerade frågor inför gåtur med pedagoger | 107 |
| Aktiviteter | 48 | Minnesanteckning Gåtur med pedagoger | 108 |
| Analys av designdialog | 58 | Sammanställning av Aktivitetskartan i tabellform | 110 |
| Reflektion kring fältstudien | 59 | Minnesanteckning efter Eleverna visar sin skolgård | 111 |
| | | Minnesanteckning efter Observation | 114 |
| | | Minnesanteckningar och bilder från Designdialogen | 117 |
| | | Förteckning över platsbesök | 124 |

Inledning

I detta inledande kapitel redogörs för förutsättningarna för detta arbete. Här framgår vilken problembeskrivning som har lett fram till uppsatsens olika frågeställningar samt vilket syfte och mål uppsatsen har.



Bakgrund

I dagens stadsbyggnadsdiskussion framkommer ofta fördelarna med en förtätad och blandad stad som en del av konceptet kring hållbar stadsutveckling. Även Lunds kommun planerar för förtätning och funktionsblandade stadskvarter. En sådan utvecklingsstrategi kan antas ge följder för barnens utrymme i staden då områden som används för lek tas i anspråk (Cele 2010, s. 84, Boverket 2015, s. 9-10). I Lunds översiktsplan 2010 uppmärksammar man risken med att en tätare stad kan ge negativa konsekvenser när det gäller barnens behov av fria ytor för lek och aktiviteter, och att denna fråga bör uppmärksammas särskilt (Översiktsplan för Lunds kommun 2010, s. 17 och s. 58).

Barn och ungdomar har i vårt moderna samhälle många gånger inte något given plats i det vardagliga stadsrummet. De ses ofta som störande med sina avvikande aktiviteter och beteenden. Barnen hänvisas i många fall till specifikt avgränsade områden såsom inhägnade lekplatser, avskilda från det omgivande stadsrummet (jmf. Mårtensson 2004, s. 16, Cele 2010, s. 39-40 och Olsson 1995, s. 10). Trots att man sedan länge har fastställts barnens rätt till medbestämmande och inflytande i barnkonventionen, som går att läsa i sin helhet på Unicefs hemsida (2015), ges barns kunskaper och upplevelser endast minimalt med plats i planeringsprocessen (Kylin 2004, del 1 s. 64).

Barns möjlighet att på egen hand röra sig i staden har minskat över tid delvis på grund av ett ändrat förhållningssätt från föräldrarnas sida (Björklid 2003, s. 26, Nyström 2003, s. 15 - 16 och Cele 2010, s. 44). Barn skjutsats idag till skola och olika aktiviteter i större utsträckning vilket leder till att barn begränsas i att utforska och lära känna sin närmiljö (Cele 2010, s. 84, Boverket 2015, s. 17).

När ytorna för lek minskar i staden blir skolgården en ännu viktigare plats för barnen. Den utgör en stor del av barns vardagsmiljö som en arena för utveckling av motorik, identitet och psykosociala färdigheter. För många barn kan skolgården antas vara den utemiljö de huvudsakligen kommer i kontakt med under vardagarna då den används av både skola och fritidsverksamhet (Boverket 2015, s. 17). Barn och vuxna uppfattar dock sin utemiljö på olika sätt. Då vuxnas upplevelser först och främst grundar sig i det visuella intrycket, tar barn in platser genom rörelse och fysisk aktivitet (Cele 2010, s. 90, Boverket 2015, s. 9).



I detta sammanhang kan det även vara väsentligt att belysa att det finns en motsättning i hur vuxna och barn värderar utemiljöer. Det som barn uppfattar som en tillgång kan av vuxna många gånger upplevas som skräpigt, smutsigt eller stökigt. Detta kan få stor betydelse när vi som vuxna planerar och formar barns platser.

Det finns omfattande forskning inom till exempel psykologi och pedagogik som behandlar lekens betydelse för barns utveckling (jfr Erikson 1993; Piaget 1962 ; Vygotsky, 1978). Leken är viktig både ur ett individuellt perspektiv och för samhället som helhet (Woolley 2007, s. 89). Den har förutom sitt egenvärde många funktioner i utvecklingen av barnets sociala och kulturella identitet samt inläring (Lillemyr 2013, s. 33). Utformningen av barns miljöer kan då antas ha en viss betydelse för barns identitetskapande och lärandeprocess. Leken är inget som kan tillhandahållas, utan kommer från barnen själva (jmf. Olsson 2010 och Lillemyr 2002), men omgivningen kan antingen skapa möjligheter eller vara begränsande i sin struktur. Det är önskvärt att lekmiljön är sådan så att barnet kan utforska och påverka den själv. Genom till exempel lösa material kan barnen undersöka och forma sin egen miljö (Kylin 2004, s. 12, Norén-Björn 1977, s. 12, Mårtensson 2004, s. 19, Jansson 2009, s. 35-36 och Scarlett et al 2005, s. 168-174).

Vår upplevelse är att barns platser idag är i hög utsträckning är tillrättalagda och relativt enahanda. Miljöer som barn själva kan utforska mer förutsättningslöst saknas på platser utformade av vuxna för barn. Befintliga skolgårdar och lekplatser består ofta av en samling prefabricerade lekredskap där utformningen kan liknas vid möblering av en yta. Många redskap står uppställda på rad utan något sammanhang eller koppling till omgivande landskap.

Malmö stad har satsat stort på anläggning av temalekplatser för att skapa variation och utveckla barns lekmiljöer i staden. Dessa består till stor del av en formgivning med statiska material som skapar små möjligheter till förändring. Flera är visuellt orienterade med ytor av starka färger som står ut mot omgivningen där lekredskapen är utplacerade. Det är positivt att Malmö har värderat utvecklingen av barns lekmiljöer och prioriterar platser för barn i staden.

Men hur har gestaltungsprocessen egentligen gått till? Hur har man tagit reda på vad barn uppskattar och vill ha? I vilken utsträckning är temalekplatserna egentligen utformade utifrån ett visuellt vuxenperspektiv? Skulle man kunna beskriva och förklara många av dessa lekplatser i termer av att de är "möblerade". "Möblerade" i den meningen att de har bestämda funktioner på en given yta men liten eller ingen möjlighet för barn själva att påverka och omforma sin miljö.

När de fria "omöblerade" ytorna som barnen själva kan välja i staden blir färre i takt med förtätningen av städerna kan man anta att det finns ett ökat behov av att hitta alternativ till de "möblerade" lekmiljöerna gestaltade av vuxna för barn. Det är med andra ord hög tid att utmana vuxnas bild av hur en lekmiljö kan se ut. Men kanske finns det ett sätt att skapa en laborativ miljö baserad på barns aktiviteter och preferenser som samtidigt upplevs som attraktiv av vuxna. Hur kan vi som landskapsarkitekter i större utsträckning ta hänsyn till barnens aktiviteter och förutsättningar vid gestaltning av lekmiljöer på en skola?

Uppmärksamheten kring barns utemiljöer och stadsutvecklingens påverkan aktualiseras nu då Boverket i samarbete med Movium på uppdrag av Sveriges regering har tagit fram vägledande råd för planering, utformning och skötsel av barn och ungas utemiljöer. De framhåller vikten av tillräckliga friytor för lek i skolor och förskolor samt ger riktlinjer för hur man kan gå tillväga för att skapa en väl fungerande utemiljö riktad till barn. Den slutliga vägledningen planeras att publiceras i maj 2015 (Boverket 2015).

Utgångspunkten för detta arbete och den problematik som diskuteras berör främst Lunds Montessorigrundskolas skolgård då detta är platsen för det gestaltungs-förslag som ingår som en del av uppsatsen. En Montessoriskola har en pedagogisk inriktning som till stor del utgår från barnets egen förmåga och inflytande. Skolan är en friskola, vilket innebär att verksamheten drivs i privat regi och ej av Lunds kommun. Friskolor kan antas i större uträkning än andra skolor vara utsatta för konkurrens de inte automatiskt tilldelas elever. Skolgården kan i detta sammanhang även ses som deras varumärke då utemiljön även fungerar som skolans reklampelare. Skolgården ger skolan en möjlighet att marknadsföra sig och samtidigt exemplifiera sin pedagogiska inriktning visuellt.

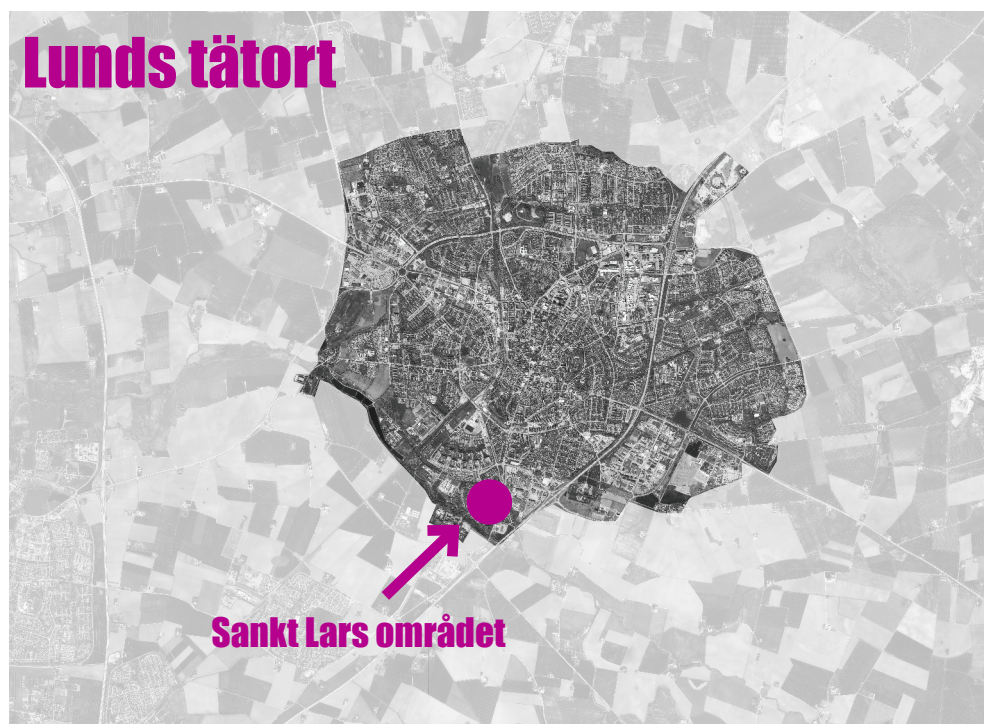
Lund Montessorigrundskola har tagit kontakt med Sveriges lantbruksuniversitet i Alnarp och meddelat att de gärna vill ha elevers hjälp med att utforma delar av skolgården. Det har tidigare skrivits ett kandidatarbete avseende gestaltningen av deras skolgård. Arbetet är skrivet av Grudziecki, 2014 och heter *Kännetecken för välutformade skolgårdar - med exempel från en grundskola i Lund* inom ramen för utbildningen landskapsarkitektur programmet vid Sveriges lantbruksuniversitet. Vi har tagit del av denna uppsats, men vill poängtera att våra arbeten inte har någon koppling till varandra.

**“Skolgården är skolans visitkort,
den är skolans ansikte utåt”**

Olsson 1995 s. 11

Lund Montessorigrundskola ligger i södra Lund i ett område som kallas Sankt Lars-området. 1879 invigdes här Lunds hospital som efter 1931 kallades Sankt Lars sjukhus. Området har mest varit känt för att det under många år har funnits ett mentalsjukhus i området. 1998 sålde Malmö läns landsting fastigheterna till ett privat fastighetsbolag. I dag är Hemsö fastighetsbolag ägare. I och med ägarbytet ändades även verksamheten i området då många skolor och daghem flyttade in. I dag är flera byggnader inom området byggnadsminnesmärkta och kommunen arbetar med att ta fram en bevarandeplan för området vilken kanske även kan komma att omfatta den yttre miljön.

Lunds Montessorigrundskolas byggnad ingår i fastigheten Klostergården 2:9 som inte omfattas av någon gällande detaljplan. Detta innebär att det inte i dagsläget krävs marklov för trädfällning eller ändring av marknivå. Kommunen är dock angelägen om att eventuella förändringar sker i samråd med dem. När man besöker Sankt Lars-området idag kan man säga att ett av de utmärkande karaktärsdragen är den parkliknande karaktären inom området. Många av de äldre byggnaderna står kvar men området har även kompletterats med viss nybyggnation i olika etapper. Lunds Montessorigrundskolas lokaler ligger i en byggnad uppförd i slutet av 1870-talet.



Ortofoto Lund med omnejd. © Lantmäteriet, i2014/764



Flygfoto 1928, Aeromaterial AB/Kulturen.
Källa: Lunds Bevarandeprogram.

Frågeställningar

- Hur kan kunskap om barns lekmiljöer och barns upplevelse av plats bidra till vår gestaltningsprocess och utformning av utemiljön på Lunds Montessorigrundskola?
- Hur kan vi som landskapsarkitekter skapa en utemiljö på Lunds Montessorigrundskola för barn baserad på barns aktiviteter och preferenser, som samtidigt upplevs som attraktiv av vuxna?

Syfte

Att undersöka och diskutera hur aktuell forskning gällande barns lek och aktiviteter i kombination med skolbarnens egna beskrivningar kan bidra till vår gestaltningsprocess och utformningen av utemiljön på Lunds Montessorigrundskola. Med denna grund vill vi presentera en gestaltning som tar hänsyn till elevernas aktiviteter och preferenser. Vi vill med detta arbete skaffa oss erfarenheter och ge exempel på hur landskapsarkitekten kan arbeta med barn i en gestaltningsprocess samtidigt som vi vill utmana våra föreställningar om hur en skolgård kan se ut.

Mål

Målet med uppsatsen är att ge ett förslag på en gestaltning av Lunds Montessorigrundskolas utemiljö som utgår från elevernas egna beskrivningar av sina lekar och aktiviteter, samt diskutera forskning kring barns utemiljöer och undersöka hur denna kunskap kan bidra till landskapsarkitektens utformning och gestaltningsprocess.

Material och metod

Denna uppsats kan sägas vara uppbyggd av tre övergripande delar; en genomgång av olika teoretiska perspektiv som berör uppsatsens frågeställningar, fältstudie och ett gestaltungsförslag. Denna grundstomme kan sedan delas upp i mindre enheter vilka alla utgör uppsatsen i sin helhet. I detta avsnitt beskrivs hur material till uppsatsen har valts ut, vilken metod som vi har ansett som bäst lämpad med hänsyn till uppsatsens frågeställningar och teoretiska fokus. Uppsatsens inriktning och upplägg har även gett upphov till avgränsningar, vilka framgår i detta kapitel.



Kvalitativa metoder med hermeneutisk utgångspunkt

Målet med uppsatsen har varit att göra ett gestaltungsförslag som utgår från elevernas egna beskrivningar av sina lekar och aktiviteter samt diskutera och jämföra olika forskningsresultat i ämnet. Eftersom studien inte har som syfte att samla in kvantitativa data utan i stället fokuserar på en förståelse av barns aktiviteter, hanteras uppsatsens frågeställningar bättre av en kvalitativt inriktad metod (Alvesson och Skoldberg 2008, s. 17 och 198). Inhämtning av underlag och materialet till denna uppsats har samlats in genom besök på referensplatser, genom litteraturstudier och fältstudier. Genom att arbeta parallellt med olika tillvägagångssätt och specifikt komplettera med metoder där barnen själva har varit drivande, har avsikten varit att gestaltungsprocessen, vid utformning av skolgården, skulle utvecklas och att större hänsyn skulle tas till barns upplevelse av plats, aktiviteter och lek.



Litteraturstudien har resulterat i ett teoriavsnitt. Detta avsnitt har bland annat haft som syfte att diskutera forskning kring barns utemiljöer och upplevelse av plats för att öka förståelsen kring vad som stimulerar barn vid lek och aktiviteter. En uppsats som har som målsättning att tolka och förstå ett fenomen får en reflekterande och hermeneutisk utgångspunkt (Alvesson och Skoldberg 2008, s. 17). Den hermeneutiska arbetsprocessen kännetecknas av att man studerar delar av ett fenomen för att försöka förstå en helhet. Detta då delen och helheten är avhängiga av varandra och endast kan förstås genom att de studeras som ett sammanhang (Alvesson och Skoldberg 2008, s. 193). Den här uppsatsen har haft för avsikt att bidra till en ökad förståelse för helheten skolgården, genom att studera delen det vill säga barns olika aktiviteter. Samspelet mellan delen och helheten har lett fram till att förståelseprocessen utvecklats till att liknas vid en spiral där man växelvis studerar delen sedan helheten. På så sätt uppnås en djupare förståelse för ett fenomen. Detta brukar man kalla den objektiverande hermeneutiska cirkeln. Inom vetenskapsfilosofin finns det ytterligare två varianter med samma grund (Alvesson och Skoldberg 2008, s. 194). Inom hermeneutiken har man även allt mer inkluderat empati och inlevelse som en del av tolkning för hur en handling kan förstås (Alvesson och Skoldberg 2008, s. 195). Arbetsprocessen i den här uppsatsen, där en förståelse för barns aktiviteter har varit en viktig del, kan även den snarare liknas vid en spiral än en linjär process. Olika delmoment har utvärderats och omprövats mot uppsatsernas frågeställningar vid olika tillfällen. Delmomenten har även vid de olika stadierna i arbetsprocessen utvärderas jämte varandra för att se vilken inverkan de har på varandra. Inlevelse har varit en viktig del i samarbetet med eleverna för att försöka förstå deras lekar och användning av skolgården.

Texttolkning kan vara relevant enligt när en studie har en hermeneutisk utgångspunkt vilket i denna uppsats främst representeras av litteraturstudien. En kritik som ofta riktas mot hermeneutisk forskning är att man inte studerar verkligheten direkt. Informationen kan lättare felbedömas då forskaren studerar och tolkar en källa (Alvesson och Skoldberg 2008, s. 223-224). Detta kan leda till att felmarginalen i forskningen ökar. Ett sätt att undvika detta kan till exempel vara att komplettera texttolkning med direkta studier av ett fenomen genom till exempel observationer.

En undersökning på barns villkor

För att säkerställa att elevernas egna beskrivningar av sina lekar och aktiviteter blir en del av landskapsarkitektens gestaltungsprocess kompletterades teoridelen i denna uppsats med en fältstudie. Men att arbeta med barn och på barns villkor innebär att det finns ett behov av en medvetenhet kring vilken problematik det kan innebära. I dessa sammanhang diskuteras ofta skillnaden mellan ett så kallat "barnperspektiv och "barns perspektiv". Begreppen kan definieras på olika sätt men förenklat kan man enligt Kylin säga att ett "barns perspektiv" försöker återge barnets egen synvinkel medans "barnperspektiv" ofta återges av vuxna i ett jämförande sammanhang (Kylin 2004, s. 19). Termen "barnperspektiv" kan antas i första hand handlar om barn som kategori i förhållande till en annan indelningsgrupp. Det vill säga behandlar barns behov och förutsättningar ur ett utifrånperspektiv. Detta i jämförelse med begreppet "barns perspektiv" där fokus ligger i barnets egen upplevelse. Fältstudien i denna uppsats har haft som avsikt att, i den mån det är möjligt, ta tillvara barnens egen förmåga att uttrycka sin upplevelse. Resultatet kommer givetvis fortfarande till stor del bestå av tolkningar och resultera i ett utifrånperspektiv. Men ansatsen är att vara lyhörd och försöka ta in barnens egna beskrivningar av sina aktiviteter på skolgården.

Undersökningar som innefattar barn kan enligt Hart involvera barn på olika sätt och det finns en risk för att deras deltagande inte sker fullt ut. Deras deltagande är mer för syns skull än som medverkande i en demokratisk process då en fullvärdig delaktighet aldrig blir aktuell. Hart liknar de olika nivåerna av barns deltagande vid en steg med 8 trappsteg. Den lägsta nivån är 1 och 8 är den högsta . Han kallar de olika stegen för;

1. manipulation
 2. dekoration
 3. symboliskt deltagande
 4. anvisad och informerad
 5. konsulterad och informerad
 6. initierad av vuxna och delaktiga vid beslut
 7. initierad och ledd av barn
 8. initierad av barn och delaktiga vid beslut
- (Hart, 1997, s. 40-41).

Hart menar att det egentligen är först från steg 4 som ett aktivt deltagande från barnen sida blir aktuellt (Hart 1997, s. 41). Denna uppsats har haft för avsikt att uppfylla åtminstone nivå 5 för barns deltagande. Detta har medfört att utgångspunkten för gestaltningen av skolgården bland annat har varit barnens egna beskrivningar av sina lekar och aktiviteter. Eleverna har även fått komma med idéer hur dessa kan gestaltas. Avvägningar och beslut i gestaltungsprocessens sista skeenden har dock fattas av oss författare till uppsatsen i egenskap av landskapsarkitekter.

En annan viktig frågeställning som påverkar studiens upplägg och genomförande är vilken grundläggande uppfattning, kring barn, forskaren arbetar utifrån. Ses barn som egna kompetenta individer med värdefull kunskap om sin utemiljö eller ska vuxna ges tolkningsföreträde då de har ett bättre helhetsperspektiv och av den orsaken vet vad som är bäst för barnen (Kylin 2004, s 22 - 23). Tillvägagångssätten i denna studie utgår ifrån att barnen själva kan förmedla vad som är viktigt i deras vardagsmiljö och att vi genom att få ta del av barnens aktiviteter och beskrivningar på olika sätt bättre kan förstå vad som i det här fallet är väsentligt för eleverna på deras skolgård.

Tillämpad forskning

Att förena teoretiska resonemang med fältstudier för att sedan använda resultatet i praktiken kan liknas vid tillämpad forskning. Denna benämning kan till exempel vara aktuell när forskning bedrivs i syfte att användas i ett verkligt projekt (Rosenqvist och Andrén 2006, s. 29). Eftersom vårt mål med litteratur- och fältstudie till stor del har varit att hitta strategier och former för gestaltningen av skolgården ser vi detta arbete delvis som ett exempel på tillämpad forskning.

TEORI + FÄLTSTUDIE → GESTALTNING
= TILLÄMPAD FORSKNING

Avsikten med fältstudien har varit att samla in kunskap och information om barnens aktiviteter och preferenser genom redogörelser i olika skeden av arbetsprocessen. Arbetet med fältstudien har skett i olika steg; aktivitetskarta, gåturer, observation och gestaltungsdialog. Tidigare forskning i ämnet har visat att olika metoder ger skilda resultat då barnen lämnar olika typer av information beroende på vilken undersökningsmetod som används (Cele 2006, s. 194).

Olika metoder innebär även olika grader av samspel med forskaren eller ledaren av studien (Cele 2006, s. 65). Vid djupintervjuer med barn är interaktionen främst baserad på forskarens initiativ då det är hen som ställer frågorna. Denna obalans kan leda till att ett ojämnaviktsförhållande uppkommer och att barnet lättare kan känna sig i underläge till den vuxne som ställer frågorna. Svaren kan då bli tillrättalagda vilket inte gynnar informationsinsamlingen. Denna problematik påverkas troligen även av barnens ålder. Detta var något som Sofia Cele diskuterade vid en föreläsning på SLU Alnarp den 25 november 2014 under föreläsningen *How children and young people experience and communicate place*.

Eftersom denna studie omfattar barn i åldrarna 6 till 13 har djupintervjuer med barn inte ansetts kunna tillföra ytterligare väsentlig information som inte borde ha framkommit av de andra metoderna. Regelrätta djupintervjuer med barn ingår därför inte som en del av fältstudien i denna uppsats. Dock har längre samtal med barnen genomförts på ett sätt där barnens egna initiativ fått stort utrymme. I relation till barnen har vi försökt att anta en läringsroll där vi har signalerat att vi har varit där för att lära oss av dem.

Fältstudien i sin helhet har haft ett kvalitativt syfte då information som samlades in hade som ändamål att beskriva och öka förståelsen kring barns aktiviteter på skolgården. Resultatet från fältstudien har dessutom bearbetas genom tolkning och kategorisering vilket är ytterligare ett sätt att öka förståelsen och arbeta med materialet kvalitativt.

Utförda undersökningar

Här redovisas hur de olika undersökningarna genomfördes samt förutsättningar som kan ha påverkat resultatet på något sätt. Då undersökningarna inte varit ämnade för att inhämta kvantitativa data eller vara material till jämförande studier har analyser såsom deltagande, bortfall etc. enbart gjorts på en väldigt grundläggande nivå.

Eleverna visar sin skolgård

Vid två tillfällen har vi genomfört gåturer med elever. Grupperna bestod av vardera 6 elever från lågstadiet respektive mellanstadiet. Eleverna fick i uppdrag att visa sina favoritplatser på skolgården samt att berätta vad de brukar göra där. Ett av barnen började berätta vad som var bra med platsen och vad de brukade leka där, därefter började de andra barnen fylla i och berätta om deras erfarenheter. Ganska ofta berättades olika historier om vad som hänt på platsen till exempel om någon gjort sig illa. Urvalet av elever gjordes av anställda på skolan. Intresserade fick anmäla sig och sedan skedde lottning mellan de intresserade. En angiven förutsättning var dock att det helst skulle råda en jämn fördelning mellan pojkar och flickor. Vid denna undersökning deltog inte förskolebarn vilket berodde på ett misstag i instruktionen till skolan. Förskolebarnen deltog dock i de övriga fältstudierna vilket ändå kan anses säkerställa att deras perspektiv har fångats upp i fältstudierna totalt sett. Inte heller några elever från årskurs 5 var representerade vid gåturen då det saknades intresse hos eleverna. I mellanstadiegruppen deltog därför fyra elever från årskurs 4 och två från årskurs 6.

Aktivitetskartor

Instruktion med protokoll och axonometri över skolgården upprättades och lämnades till skolans rektor. Tanken var att pedagogerna efter en rast delade ut kartorna till eleverna. Barnen instruerades att markera på kartan var de hade varit på skolgården samt rita eller skriva vad de hade gjort under rasten. Eleverna på skolan har två raster, en kortare på förmiddagen cirka 15 minuter och en timmes rast efter lunch. Enligt uppgift fylldes samtliga enkäter, där enkätprotokollet var komplett, i efter en lunchrast. Protokoll för årskurs sex saknas dock vilket innebär att det är osäkert efter vilken rast undersökningen genomfördes. Samtliga elever på LMG skulle delta i undersökningen. Bortfall har dock skett i det fall någon inte fyllt i kartan eller varit sjuk. Någon bortfallsanalys har inte genomförts, svarsfrekvensen kan dock anses vara relativt hög då 88 % av låg- och mellanstadieeleverna deltog.

Observationer

Vid ett tillfälle i december 2014 har en längre observation på skolgården genomförts. Det har rört sig om öppna observationer (jmf. Holme och Solvang, 1997 s. 110-122 samt Rosenqvist och Andrén, 2006 s. 78-79), det vill säga att vi öppet har visat oss på platsen och att deltagarna i förväg har varit informerade om att vi skulle komma. Syftet med observationer är att genom att iaktta, fråga och lyssna få reda på vad och hur någon/några gör och vad som egentligen händer på platsen. Metoden innebär att observatören under en bestämd tid är med eller i närheten av deltagarna och samlar information om vad som sker (Holme och Solvang, 1997 s. 110-122). Undersökningen har haft en relativt osystematisk passiv observationsstrategi. Med detta menar vi att något strikt observationsprotokoll inte har använts utan istället har undersökningen genomförts genom att slumpvisa grupper av elever på skolgården har observerats. Undersökningen har genomförts genom att vi har hållit oss i bakgrunden och bara vid enstaka tillfällen har tagit kontakt med elever. Vid dessa tillfällen har frågor ställts om en viss aktivitet för att få en bättre förståelse. Observationerna har dokumenterats i form av fältanteckningar gjorda på plats som sedan i efterhand har sammanställts till en gemensam redogörelse.

Bearbetning av insamlat material

Gåtur med pedagoger

I december 2014 träffade vi rektor samt två pedagoger på skolan för att få personalens perspektiv på användningen av skolgården. Personalen fick tillfälle att visa vad de ansåg vara viktigt i utemiljön på skolan. Under den första delen av mötet gick vi runt utomhus för att sedan fortsätta med en mer konventionell semistrukturerad intervju inomhus. Med semistrukturerad menar vi att det fanns på förväg fastställda frågor som grund för intervjun men att dessa inte följdes till punkt och pricka utan ändrades och kompletterades under samtalsgången. Pedagogerna fick ta del av frågorna före intervjutillfället. Vi har även vid några andra tillfällen träffat rektor, lärare och fritidspersonal för att få information om skolan, projektets förutsättningar samt för att berätta om vårt projekt.

Designdialog

Designdialog har genomförts med två grupper indelade efter ålder vid ett tillfälle vardera. Lågstadiegruppen var fem elever varav en från förskoleklass, två från årskurs 2 och två från årskurs 3. Mellanstadieeleverna träffade vi måndagen den 26 januari 2015. Mötet hölls inomhus i fritidsverksamhetens lokaler på skolan och inleddes med en presentation av oss och syftet med projektet. Vi hade tagit med oss material i form av Kaplastavar, Lego, Geomag, trolldag, piprensare, färgad kartong, papper och pennor. Vi bad eleverna att först berätta vad de tyckte var viktigt att kunna göra på skolgården. Sedan fick de genom att bygga med materialet visa på hur detta skulle kunna gestaltas. Vi dokumenterade barnens modeller med foto och anteckningar av elevernas beskrivningar och förklaringar. Någon av modellerna av trolldag sparades för torkning. Arbetet i designdialogen handlade till stor del om att barnen skulle få möjlighet att dela med sig av sina idéer och att vi gemensamt med dem kunde diskutera deras förslag. Arbetet utgick till stor del från tre frågor:

- Vad är viktigt att kunna göra på er skolgård?
- Vad behövs för att kunna genomföra denna aktivitet?
- Hur skulle detta kunna utformas?

Efter avslutade undersökningar sammanställdes ett sammanfattande protokoll över inhämtade uppgifter och resultat samt reflektioner. Syftet med samtliga metoder inom fältstudien har varit att öka förståelsen för elevernas lekar och aktiviteter på skolgården. Hart anser, efter att själv ha genomfört olika projekt med barn, att gestaltungsprojekt speciellt avseende skolgårdar bör ha elevernas aktiviteter som utgångspunkt i planeringen istället för att inrikta arbetet på den slutliga utformningen. Planeraren och gestaltaren bör därför vara mer flexibel och släppa lite på kontrollen över designprocessen och istället släppa in barnen tidigt i projektet för att i större utsträckning säkerställa ett aktivt deltagande från barnens sida (Hart 1997, s. 108-109).

För att öka förståelsen kring barns uppfattningar om sin utemiljö kan enligt Kylin frågor i undersökningen kan vara (2004, s. 63 och 66):

”Var är barnen?
Vad gör barnen där och hur gör de det?
Vad är det som karaktäriserar dessa platser?”.
(Kylin 2004, del 1, s. 63 och 66)

Dessa frågor har utgjort utgångspunkt för resultatbeskrivningen och analysen i fältstudien och även bidragit till att koppla samman insamlat material med analys och gestaltungsförslag.

Samtliga metoder i fältstudien har analyserats utifrån en variant av ovanstående tre frågor. Avsikten har varit att bryta ner lek och aktiviteter till mindre beståndsdelar för att analysera krav på den fysiska miljön. Vidare har avsikten varit att identifiera karaktärer/element som är viktiga i utformningen av lekmiljöer för dessa aktiviteter. Förhoppningen har varit att hitta gemensamma nämnare i den fysiska miljön för att undersöka möjligheter att kombinera olika aktiviteter på samma yta och därigenom skapa en mer laborativ miljö för barn. Analysen har även utförts för att öka förståelsen för vad barn anser vara viktigt i sin utemiljö. För att uppnå detta har materialet sammanställts i olika aktivitetskategorier. Resultatet har sedan utgjort underlag till gestaltningen av skolgården. Studien har inte haft ett komparativt syfte. Däremot har resultatet, och då främst aktivitetskartan, undersöks med hänsyn till kön och ålder för att öka förståelsen kring var olika aktiviteter tar plats och hur barngrupperna sprider sig över området.

Urval och avgränsningar

För att få en övergripande bild av ämnet samt för att få underlag till bakgrundsbeskrivningen skedde inledningsvis en genomgång av Moviums publikationer "Gröna Fakta". Även temakursen "Urban design for children and young people" på Sveriges lantbruksuniversitet (SLU) Alnarp, under höstterminen 2014, har varit en inspirationskälla och utgjort en startpunkt för urval av litteratur och platsbesök. En del av de angivna föreläsarna och forskarna i tema kursen har valts ut och deras referenslistor har sedan utgjort underlag för vidare litteratursökningar. Olika sökningar i databaser har gett resultat i form av olika referensförteckningar i kandidat- och masteruppsatser inom landskapsarkitektur, miljöpsykologi och pedagogik. Dessa har sedan granskats och lett till att referenser i avhandlingar och vetenskapliga artiklar som berör ämnet har sökts upp. Återkommande referenser i arbetet är Maria Kylin, Märit Jansson, Fredrika Mårtensson, Gunilla Lindholm, Sofia Cele samt Boverkets rapport 2015:8.

Maria Kylin är landskapsarkitekt och universitetslektor vid institutionen för Landskapsarkitektur, planering och förvaltning, SLU i Alnarp. Hon har skrivit mycket om barnperspektivet i stadsplanering. Disputerade 2004 med avhandlingen *från koja till plan – om barnperspektiv på utemiljön i planeringssammanhang*. Undervisade bland annat i kursen Urban design for children and young people hösten 2014.

Märit Jansson är landskapsarkitekt och universitetslektor vid institutionen för Landskapsarkitektur, planering och förvaltning, SLU i Alnarp. Hennes forskning kretsar huvudsakligen kring betydelsen av grönytor och barns utemiljöer. Hon disputerade 2009 med avhandlingen *Management and Use of Public Outdoor Playgrounds* och leder nu i ett flertal forskningsprojekt som rör barn och ungas utemiljö.

Fredrika Mårtensson är docent och universitetslektor i Miljöpsykologi vid institutionen för Arbetsvetenskap, ekonomi och miljöpsykologi, SLU i Alnarp. Hon forskar kring landskapsarkitekturens miljöpsykologi med inriktning på utemiljöns betydelse för människors hälsa och välbefinnande. Hon har deltagit i många forskningsprojekt och skrivit mycket om barns utomhuslek på förskola och skola och disputerade i Landskapsplanering 2004 med avhandlingen *Landskapet i Leken*.

Gunilla Lindholm är landskapsarkitekt och universitetslektor vid institutionen för Landskapsarkitektur, planering och förvaltning, SLU i Alnarp. Har 1995 disputerat med avhandlingen *Utemiljöns betydelse för utomhusaktiviteter vid skolor*, men är numer mest aktiv i forskning och undervisning kring områden såsom stadslandskapets utveckling och planeringsteori.

Sofia Cele är Universitetslektor vid Kulturgeografiska institutionen, Uppsala Universitet. Disputerade i Kulturgeografi 2006 med avhandlingen *Communicating Place : Methods for Understanding Children's Experience of Place*. Hennes forskning berör områden som vardagslandskapets betydelse med speciellt fokus på aspekter såsom ålder och kön. Hon har bland annat skrivit om olika metoder för undersökning av barns upplevelse av plats.

Boverkets rapport 2015:8 *Gör plats för barn och unga! En vägledning för planering, utformning och förvaltning av skolans och förskolans utemiljö* är produkten av ett arbete Boverket och Movium gjort på uppdrag av regeringen. Denna rapport var ej publicerad när vi började vårt arbete utan har tillkommit på slutet. Den har därför inte fungerat som en inspiration och kunskapskälla på samma sätt som de andra utan har mest varit en checklista för hur de val vi redan hade gjort står i relation till dagens forskning och förhållningssätt. Vi har ändå valt att ta med delar av denna rapport som källa i litteraturstudien just för att den innehåller en bred samling av kunskaper som riktar sig just till planerare och landskapsarkitekter som arbetar med utformning av skolgårdar.

Litteratururvalet i denna uppsats kan i hög grad anses vara baseras på svensk forskning och texter med anknytning till SLU. Eftersom merparten av forskningen i ämnet bedrivs på SLU har dessa studier utgjort en given utgångspunkt för sökning av teorier kring lek miljöer i svenska förhållanden. Detta kan ha inneburit att sökandet av referenser kan ha påverkats i en viss riktning. Studiebesöken på olika lekplatser och skolgårdar, som utgjort både en slags samtidsanalys samt en inspirationskälla, har genomförts i Danmark (Köpenhamn) och Sverige (Stångby, Lund och Malmö) vilket även detta kan anses ha bidragit till att ge uppsatsen ett mer skandinaviskt perspektiv än ett internationellt.

I stora drag kan uppsatsen anses bestå av tre delar; litteraturstudie, fältstudie och ett gestaltungsförslag. Samtliga delar beskrivs och redovisas i uppsatsen. Gestaltningen hanteras till stor del som en produkt av teoretiska resonemang, studiebesök och fältstudie. Att redogöra för hur vår gestaltungsprocess har sett ut i sin helhet har inte varit avsikten med denna uppsats men självklart redogör vi för våra inspirationskällor samt de mest avgörande momenten i arbetsprocessen. Vår metod skiljer sig från andra professions inriktade arbeten vilket har medfört att även vår gestaltungsprocess ser annorlunda ut. Själva skissandet påbörjades relativt sent i processen främst på grund av att fältstudien och då speciellt designdialogen skulle slutföras. Detta har fått som konsekvens att stora delar av gestaltungsprocessen diskuterades igenom och hölls på en övergripande nivå relativt länge innan konkreta förslag utforskades i modell och skisser.

Avseende fältstudien har antal undersökningstillfällen samt det faktum att samtliga undersökningar genomfördes under vintertid troligtvis påverkat resultatet i någon mån. Undersökningarnas omfång har avgränsats med hänsyn till uppsatsens upplägg och omfattning.

Gestaltungsförslaget omfattar utemiljön för Lunds Montessorigrundskolas gård och har avgränsats till området norr om byggnad 4 som idag används av låg- och mellanstadiet fram till cykelväg och bilväg i norr/öster/väster (se bild till höger).

Uppsatsens tre delar

I. TEORI

II. FÄLTSTUDIE

III. GESTALTNING



----- tillgänglig friyta område för ny gestaltning

Ortofoto St Lars, Lund. © Lantmäteriet, i2014/764

Redovisningen av gestaltningsförslaget i uppsatsen omfattar en illustrationsplan, en övergripande planteringsplan, växtförslag och visualiseringar samt beskrivning av gestaltningsförslaget. Vi redovisar också kopplingen mellan litteraturstudie, studiebesök, fältstudie och gestaltning. Arbetet berör problematik som exempel dagvattenhantering och frågor kring kulturhistoriskmiljö med mera, men uppsatsen omfattar inte en fullständig utredning i dessa frågor. Gestaltningsförslaget har även begränsats då den exempelvis inte omfattar ett fullständigt skötsel- och belysningsprogram.

Avsaknaden av ett belysningsprogram har även inneburit att vi inte har inventerat eller ändrat på den belysning som finns på skolgården idag. Att arbeta med olika typer av effektbelysning hade säkert bidraget till att stärka gestaltningsförslaget och en möjlighet att använda skolgården kvällstid. Arbetet saknar en solstudie vilket kan medföra att läsaren inte snabbt får en överblick över rådande solförhållanden. De vyer som presenteras i arbetet återger förhoppningsvis en känsla för solens rörelse över himlen och skuggförhållanden på skolgården vid olika tidpunkter på dygnet.

Gestaltningsförslagets omfattning har således avgränsats med hänsyn till uppsatsens begränsade tidsramar, upplägg och inriktning. Under arbetets gång har vi haft kontakt med kommunen och fastighetsförvaltaren för att säkerställa att projektet är genomförbart. Skolan är informerad om att fortsatt arbete med framtagning av formella bygghandlingar krävs.

Vid utformningen har en diskussion skett gällande tillgänglighet och säkerhetsaspekter. Som underlag för resonemang kring säkerhetsaspekter på skolgården har broschyrer återfunna på webbsidor bland annat Hags (2015) utgjort ett utgångsmaterial. Då detta är ett komplext område bör vid eventuell projektering särskild vikt läggas vid denna fråga så att den utreds närmare, främst avseende konstruktion av redskap såsom t.ex. klätterställningen som i vårt arbete endast ska betraktas som en idéskiss.

Litteraturstudie

I det här kapitlet följer en genomgång av den teori som har valts ut för att belysa den problematik som kan aktualiseras vid gestaltning av en skolgård. Litteraturstudien avser även att öka förståelsen kring barns upplevelser av plats och lekmiljö relaterat till utformningen av en skolgård. Genom att problemet diskuteras utifrån från flera olika perspektiv så kan landskapsarkitektens kunskap nyanseras och gestaltungsprocessen utvecklas. Litteraturstudien tar upp några teoretiska begrepp som inte definieras så utförligt i texten. Det här kapitlet börjar därför med en genomgång av olika begrepp som har varit relevanta för denna studie för att förtydliga hur de behandlas och definieras i denna uppsats. Syftet med detta arbete har inte varit att utreda olika teoretiska begrepp utan snarare att istället belysa problematiken gällande utformning av lekplatser och skolgårdar för barn utifrån olika ståndpunkter.



Terminologi

Ett flertal olika begrepp används i uppsatsen och som synonymer till varandra. Det kan därför vara bra att tydliggöra avsikten med hur de används och deras betydelse i denna uppsats. Här nedan följer en redogörelse för de viktigaste och vanligaste begreppen i texten.

Space och place

Space and place är ett engelskt begrepp som vi inte har valt översätta till svenska då en del av dess betydelse kan gå förlorad. I svenskan har enligt oss begreppet rumslighet ett betydligt snävare användningsområde än engelskans space. För att underlätta har vi därför valt att behålla de engelska benämningarna. Begreppen och fenomenen space och place omfattas av en mängd med teoretiska förklaringar från olika vetenskapsdiscipliner. Vi har dock valt kulturgeografen Tuans definition av begreppen som utgångspunkt i vår uppsats:

“...we think of space as that which allows movement, then place is pause; each pause in movement makes it possible for location to be transformed into place”
(Tuan 1977, s. 6)

Andra kända teoretiker som ibland brukar nämnas i dessa sammanhang är exempelvis; Henri Lefebvre, Edward Relph, Christian Norberg-Schultz, Tim Ingold och Marc Augé.

Planerare/landskapsarkitekt

Uppsatsen tar upp landskapsarkitekten som yrkeskategori och ifrågasätter hur landskapsarkitektens roll kan se ut i samband med gestaltning av en skolgård. Detta avser även gälla andra som arbetar med utformning och planering av barns utemiljöer. I texten används termen planerare som synonym till landskapsarkitekt även om en planerare per definition inte enbart behöver tillhöra yrkeskategorin landskapsarkitekt utan exempelvis kan vara en arkitekt som arbetar med stadsplanering på en kommun.

Landskap

I uppsatsen diskuteras begreppet landskap främst ur två perspektiv dels det som perspektivistisk vy och dels som “taskescape” det vill säga hur vi förhåller oss till vår omgivning genom de dagliga aktiviteter vi utför. De definitioner som diskuteras tillhör kulturgeograferna Kenneth Olwig och Tim Ingold. Begreppet kan dock definieras ur fler synvinklar och exempel på andra teoretiker som har skrivit om detta är Denis Cosgrove, Marc Antrop och Anne Whiston Spirn. I detta arbete kan termen landskap omfatta all utemiljö i olika skalor. Ingen skillnad görs på om landskapet finns i staden, på landet, i skogen eller någon annanstans. Vi kan beskriva det som ett sammanhang eller en struktur när olika element bildar en helhet.

Natur ex. natur, naturlik, naturelement, naturmaterial

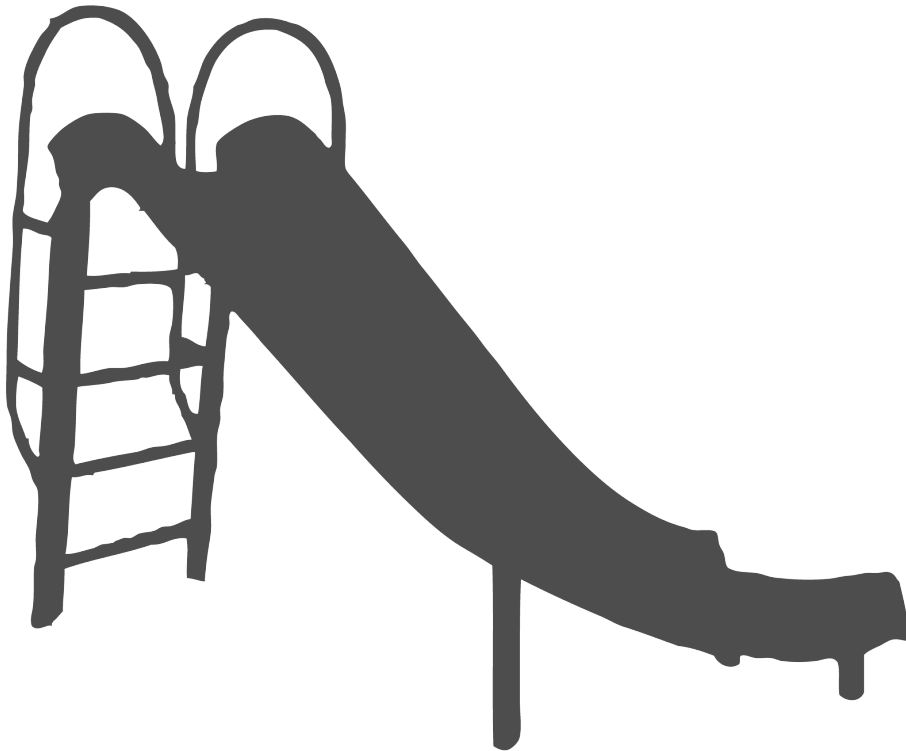
Begreppet natur kan inte heller anses ha en generell allmänngiltig definition. I detta arbete används ordet natur främst i sammanhang där vi vill beskriva ett material eller en karaktär. Med naturmaterial menar vi material som ej är framställt av människan utan kommer från resurser såsom till exempel sten eller trä. Det kan vara bearbetat genom sågning, slipning etc. men har kvar sina huvudsakliga karaktärsdrag. Så även om betong består av material hämtade från naturen så ser vi inte slutprodukten som ett naturmaterial. Ett naturelement är till skillnad från naturmaterialet ej bearbetat. Naturlik används för att beskriva en struktur eller karaktär med betydande diversitet och slumpmässighet. Här refererar vi till det orörda landskapet som förebild för plantering eller design.

Utemiljö/lekmiljö/lekplats/skolgård

Uppsatsen har som mål att resultera i ett gestaltningsförslag av Lunds Montessorigrundskolas skolgård. Skolgård är således ett centralt begrepp i uppsatsen och omfattar den utemiljö på skolans område som eleverna har möjlighet att använda på raster och under fritidstid. I texten används även termerna barns utemiljö och lekmiljö som synonymer för skolgård eller lekplats även om begreppen inte exakt definierar samma sak. De har alla gemensamt att de är utomhusmiljöer som har utformats speciellt för barn. Någon åtskillnad mellan fysisk- eller psykisk miljö har inte gjorts.

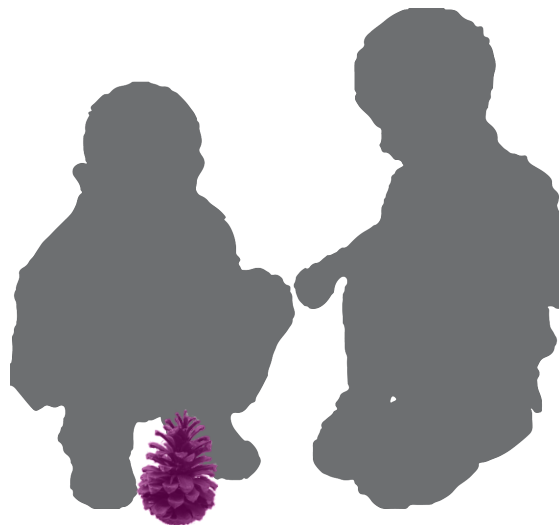
"Möblerade" eller "omöblerade skolgårdar"

I början av arbetsprocessen och i samband med de första studiebesöken startade en diskussion oss författare sinsemellan kring de begränsningar vi såg i dagens lekplatser och skolgårdar. Termerna "möblerade" och "omöblerade skolgårdar" uppkom då som ett sätt att beskriva den problematik som identifierades. En "möblerad skolgård" stod ofta för tydligt definierade ytor med utplacerade prefabricerade lekredskap som inte var sammankopplade med omgivningen i övrigt medans en "omöblerad skolgård" var en del av ett sammanhang, var mer tillåtande och gav ett större tolkningsutrymme för lekar och aktiviteter. I avhandlingar och böcker kan man återfinna andra liknade begrepp så som programmerade och oprogrammerade ytor eller formella och informella platser. Vi har dock valt att beskriva ett eget begrepp för att inte fastna i diskussioner om definition av andras begrepp, då vi inte ansett att det skulle tillföra arbetet och gestaltningsförslaget så mycket.



Lösa material

I uppsatsen benämns lösa material som ett inslag i barns utemiljö. När begreppet används avses olika exempel på material som barnen kan samla på som till exempel kottar, grenar, småstenar, löv och så vidare eller material som barnen kan forma och leka med så som exempelvis baksand och vatten. Det omfattar ej leksaker eller andra lösa föremål som inte är en del av platsens utformning.



Barn/elever

Barn kan definieras generellt som en person under 18 år. I denna uppsats behandlar vi dock mest de förutsättningar och den litteratur som rör barn i förskole- och skolådern. Eftersom Lunds Montessorigrundskola har elever i åldrarna 6-15 år så har vi huvudsakligen inriktat oss på forskning kring barn i denna åldersgrupp. Gestaltungsförslaget omfattar en del av skolgården som används främst av låg- och mellanstadiet vilket gör att fokus ligger på barn mellan 6 och 13 år. I uppsatsen generellt används orden barn och elever dock ofta som synonymer.

Aktivitet/lek

I fältstudien undersöks bland annat barns lek för att få fram vilka aktiviteter som sker på skolgården. Begreppet lek är mångfacetterat och därför svårdefinierat. Det finns till och med författare som säger att detta är något som ingår i lekens grundläggande egenskaper.

“... typiskt för leken är att den undandrar sig våra försök att definiera den” (Lillemyr 2013, s. 33)

Det finns många exempel på kategoriseringar av olika typer av lek för att ringa in lekens komplexa karaktär (jmf Lillemyr 2013 s. 33, Woolley 2007 s. 89). Typiska gemensamma karaktärsdrag för leken i stort är att den fångar barns intresse och engagemang, är varierande och skiftar snabbt innehåll (Lillemyr 2013, s. 35).

I denna uppsats avser begreppet lek sammansättningen av olika handlingar och regler som tillsammans bildar en helhet. Aktiviteten är det som istället utförs som ett resultat leken. Till exempel pjätt, där leken går ut på att det finns en person som är ledare och när den får tag i ett annat barn ger ledarrollen vidare, den huvudsakliga aktiviteten blir då att jaga/springa. Olika aktiviteter kan givetvis rymmas i samma lek och kombineras i oändlighet vilket ger en oerhörd komplexitet.

”Space och Place” som utgångspunkt

Hur vi förhåller oss till vår omgivning både som barn och vuxna är starkt förknippat med begreppen och fenomenen ”space” och ”place”. Samtidigt som begreppen till viss del kan upplevas som teoretiska är de en del av vår vardag och vi människor lär oss förhålla oss till fenomenen genom våra olika vardagliga erfarenheter. Tuan förklarar detta genom att påpeka att när vi föds är vi starkt förbundna med våra föräldrar, vilka då är vår trygga plats (place). När vi som barn lär oss krypa och utforska vår omgivning skapas möjligheten att utforska vår omgivning ”space”. Det vi känner till och har en relation till blir till ”place” medans det mer okända och outforskade blir ”space”. Denna utforskande process pågår hela livet (Tuan 1977, s. 3, 6, 20, 23, 33, 67).

Människans möjligheter till att utforska sin omgivning sker via våra olika sinnen så som känsel, hörsel, syn och lukt (kanske till och med smak i vissa sammanhang). Beroende på individuella förutsättningar och olika attityder till omgivningen skapas redan från barndomen en given preferens ram till hur vi uppfattar och tar in vår omgivning. Generellt sett domineras dock människan intryck från omgivningen av det visuella. Det fysiska och känslomässiga band som förknippas med platser kallas ibland för ”topophilia” (Tuan 1974, s. 5-12).

Omgivningens betydelse (space) för barn skall inte underskattas utan är en viktig faktor som påverkar exempelvis lek, hälsa, socialgemenskap, fysisk och psykisk utveckling men även formar olika beteende mönster. För barn fungerar omgivningen som en skärningspunkt där samhälle och plats möts (Freeman och Tranter 2011, s. 4-5).

Barnes förhållande till sin omgivning som plats är något som flera forskare har uppmärksammat vid olika fallstudier till exempel Kylin 2004, Cele 2006 och Janson 2013. En viktig skillnad är att barn använder betydligt fler sinnen än vuxna när de förhåller sig till sin omgivning (Kylin 2004, del 3 s. 1, 12 och Cele 2006, s. 207).

I det här sammanhanget skulle man kunna tolka vuxnas visuella förhållande till sin omgivning med hur Tuan definierar begreppet ”space” medan barns fysiska sätt att med hjälp av kroppens alla sinnen uppleva sin omgivning vid definitionen av ”place” (Olwig 1990, s. 49). Att på avstånd betrakta kan inte anses innebära att man som åskådare automatiskt får en vis koppling till omgivningen utan det är först när man som stannar upp och interagerar med omgivningen som en anknytning skapas och en platskänsla kan bildas.

Barn kanske förhåller sig till sin omgivning generellt sätt likartat med de skall trots detta inte ses som en homogen grupp. Exempelvis så upplever barn med olika funktionshinder sin omgivning olika. Något som är en möjlighet för ett barn kan upplevas som ett hinder av ett annat (Freeman och Tranter 2011, s. 4).

**“...we think of space as that which allows movement ,
then place is pause; each pause in movement makes
it possible for location to be transformed into place”**

(Tuan 1977, s. 6)

Skolgården som del av stadsrummet

Enligt Mårtensson kan barnens lek på skolgården liknas vid det sociala samspelet i urbana sammanhang. Detta då leken återspeglar det samspel som sker mellan olika människor i stadens offentliga rum (Mårtensson 2004, s. 133). Att diskutera och jämföra olika strategier och planeringsteorier kan således öka förståelsen för den underliggande problematiken kring det sociala samspel som sker på en skolgård.

Det offentliga rummet kan sägas var uppbyggt av vissa mentala minnesbilder så som landmärken, noder, distrikt, stråk och kanter (Lynch 1960, s. 47-48). Detta kan vara till hjälp vid planering av offentliga miljöer och bidra till att öka förståelsen kring hur människor förhåller sig till sin utemiljö. Vid en omgestaltning kan det vara av vikt att förstå hur miljön idag fungerar om vilka delar kan vara värda att bevara.

Vid en diskussion om offentliga platser är det ofta underförstått att platsen är tillgänglig för den breda allmänheten. Men stadens utemiljöer används olika av olika personer och i det sociala samspelet gäller ofta vissa givna regler och beteenden på särskilda platser i staden. Detta kallas för territorialitet (Kärrholm 2005, s. 99). Olika intressegrupper har olika behov och kan hamna i konflikt med varandra när det gäller hur olika områden i staden kan användas. Hur platser är förlagda i staden, planerade och gestaltade inverkar på hur pass stabil och varaktig territorialiteten är enligt Kärrholm. Den övergripande planläggningen för den offentliga utemiljön sätter ramen för hur platsen används och ger förutsättningar för hur människor kan interagera inom dessa ramar. Som exempel kan nämnas Mårtenstorget i Lund som både är en marknadsplats och en parkeringsyta, dock vid olika tider på dygnet. Gestaltningen kan förstärka ett visst nyttjande ytterligare. (Kärrholm 2005, s. 101-102, 107-108). Ju komplexare territorialiteten är desto fler intressen kan inkluderas (Kärrholm 2005, s. 111).

”Loose space” är ett annat sätt att benämna människors olika möjligheter att använda offentliga rum. Begreppet innefattar människors förmåga att se de möjligheter till olika användningsområden som existerar i stadens offentliga rum (Franck och Stevens 2007, s. 2). Det är denna egenhet som ger staden liv och vitalitet då den bidrar med föränderlighet och mångfald (Franck och Stevens 2007, s. 4). En viss grad av oordning kan uppkomma när människor och aktiviteter inleds mer spontant. Detta kan dock vara positivt då det kan inspirera individer

att ta egna initiativ och använda platser på ett varierat sätt (Franck och Stevens 2007, s. 21).

Hur vi människor använder vår omgivning och vilka aktiviteter vi ägnar oss åt är enligt Ingold hur vi människor skapar en relation till en plats och i förlängningen även till landskapet (”taskscape”). Aktiviteterna sker i vår vardag när vi genomför våra dagliga sysslor. Detta kan inte äga rum utan att vi interagerar med andra människor och människans relation till sin omgivning blir således även ett resultat av sociala interaktioner (Ingold 2000, s.192, 195-197). Gehl menar att förutom sociala aktiviteter finns det ytterligare två typer av sysslor som utförs i offentliga rum, de nödvändiga och de självvalda. I vilken utsträckning dessa tre aktiviteter utförs är beroende av utemiljöns fysiska kvalitéer (Gehl 2011, s. 11).

Olika åldersgrupper ställer olika krav på utemiljön men det finns vissa generella förhållningsregler som man kan förhålla sig till är man planerar offentliga rum. Om man utgår från enkla grundläggande aktiviteterna gå, stå, sitta, titta, prata och lyssna som i sig medför olika kvalitéer följer av sig självt även andra mer komplexa aktiviteter så som exempelvis lek, bollsport och social samvaro. Att kunna utföra enkla aktiviteter i sin närmiljö är en bra utgångspunkt för att det i förlängningen även skall kunna uppstå social gemenskap (Gehl 2011, s. 131).

Vuxnas föreställningar om barns lek och barnens utemiljö

Vuxna och barn förhåller sig till sin utemiljö på olika sätt. Generellt sätt uppfattar vuxna sin närmiljö främst visuellt medan barn har en mer sammansatt upplevelse som inkluderar betydligt fler sinnen. Barnen använder dessutom sin egen kropp för att undersöka och interagera med sin omgivning på ett annat sätt än vad vuxna normalt gör (Lindholm 1995, del 5 s. 12 och Kylin 2004, del 3 s. 1 och 12).

Lindholm menar att vuxnas och barns olika utgångspunkter, avseende utemiljön ofta blir iakttagbar då barn i den mån de har möjlighet hellre väljer platser som inte är arrangerade av vuxna utan istället platser som de kan utforska och upptäcka själva (1995, del 5 s. 6). I förlängningen innebär detta att det finns två typer av platser för barn, dels de platser som har planerats och utformats av vuxna och dels de platser som är barnens egna och som de själva har hittat och valt (Kylin 2004, sid 21).

När det gäller platser för barn i staden är lekplatser och skolgårdar typiska exempel på platser skapade för barn. Jansson menar att det går att arbeta med platser för barn så att de i större utsträckning även blir barns platser till exempel genom att låta barnen bli involverade i planering och gestaltning samt skötseln av platserna. Genom barnens delaktighet ökar möjligheten för vuxna att bli medvetna om barnens perspektiv och önskemål även när det gäller byggda miljöer för barn (Jansson 2015, s. 166, 177).

När vuxna blir involverade i gestaltning och planering av barns lekmiljöer aktualiseras även den vuxnes egna föreställningar om lek, ofta baserad på den egna barndomen. Fördelen kan vara att "den vuxne" har liknande erfarenheter och därigenom lättare kan tolka barns önskemål. Problem uppkommer dock när erfarenheterna inte längre är relevanta för att kunskapen har blivit föråldrad och andra helt nya förutsättningar gäller. Detta kan leda till felaktiga antaganden och att väsentliga problem försummas (Kylin 2004, s. 20-21).

"Barnens främsta utgångspunkt för att lära känna och uppleva fysisk utemiljö är kroppslig och sinnlig. Kroppens rörelse, aktivitet blir det främsta redskapet för att förändra och interagera med den fysiska miljön"

(Kylin 2004, s. 14)

Landskapsarkitekten och barnperspektivet

Landskapsarkitektens arbetsuppgifter består bland annat av gestaltning av utomhusmiljöer och blir den "vuxne" som vid planering och utformning av barns miljöer har möjlighet att fånga upp och arbeta med ett barnperspektiv (Lindholm 1995, del 5 s. 8).

Som vi tidigare har beskrivit i metodkapitlet finns det en skillnad mellan det man kallar för barnperspektiv och begreppet barns perspektiv. Att som vuxen ta ställning till och tolka vad barn föredrar handlar om barnperspektiv men om man i stället arbetar med barn och försöker återge deras synpunkter och preferenser så handlar det i större utsträckning om att arbeta utifrån barns perspektiv (Kylin 2004, s. 19). Förenklat skulle man kunna säga att olika yrkesgrupper kan försöka ha barns perspektiv som utgångspunkt när de arbetar med till exempel skolelever men när deras erfarenheter och tolkningar sedan adderas till processen genereras ett barnperspektiv.

Att arbeta med ett barnperspektiv innebär vissa problem i planeringssammanhang. Kylin liknar problematiken med att försöka stoppa in en rund boll i ett fyrkantigt hål. Om inte särskild hänsyn tas till barns utgångspunkter och perspektiv, det fyrkantiga hålet, kommer i slutändan landskapsarkitektens idéer och förslag, den runda bollen, aldrig att passa in helt och hållet. Det krävs kunskap och medvetenhet om skillnaden mellan barns och vuxnas sätt att relatera till sin utemiljö för att landskapsarkitekten skall kunna öka förståelsen och tolka barns preferenser bättre i planeringssammanhang (Kylin 2004, del 3 s. 1).

I ett gestaltungsuppdrag ingår uppgiften att ta hänsyn till uppdragsgivarens önskemål och behov. Men även om extra omtanke läggs vid barns önskemål och behov behöver det inte innebära att barnen upplever resultatet som bra (Lindholm 1995, del 5 s. 8-10). Att gå ut med barnen och låta dem visa sina favoritplatser är ingen garanti för att ett barns perspektiv realiseras. I slutändan handlar det ändå om hur pass lyhörd den enskilde landskapsarkitekten är för barnens budskap (Paget 2008, s.197). Att låta barnen komma till tals är ändå en viktig förutsättning och kan bidra till att öka medvetenheten kring problemet (Paget 2008, s. 197 och Kylin 1995, del 3 s. 1). Tyvärr är det dock så att landskapsarkitekten ofta förlitar sig på gammal kunskap i tidpressade lägen vilket motverkar brukarmedverkan då det ofta antas att det är en mer tidskrävande och dyrare metod (Paget 2008, s. 198).

Ett annat problem som ligger inbäddat i yrkesrollen är att landskapsarkitekten i stor omfattning arbetar med visuella hjälpmedel så som exempelvis olika vyer och planer. Planerna i sig representerar endast en förenklad verklighet baserad på ett urval av antaganden detta för att planerna skall kunna förstås och kommuniceras. Det som representeras kan lätt blandas ihop med det som blir presenteras, vilket försvårar kritiskt tänkande och ifrågasättande. Antaganden som ligger till grund för upprättandet av bland annat landskapsarkitektens planer ifrågasätts inte och alternativa perspektiv på verkligheten som representeras i planen förbises (Olwig 1990, s. 47-48).

Vuxna och speciellt landskapsarkitekter har lärt sig att i första hand tolka sin utemiljö visuellt i form av vyer av landskap. Till viss del kan detta förklaras av människan sedan renässansen valt att återge bilder av sin omgivning genom olika perspektivistiska vyer. Detta gäller inte för barn som i större utsträckning fokuserar på aktiviteter och sociala faktorer i sin närmiljö (Olwig 1990, s. 50-52). Då barn har ett annat förhållningssätt till sin omgivning än landskapsarkitekter (den vuxne) finns en risk för att barnperspektivet går förlorat om inte särskild uppmärksamhet riktas till denna fråga.

Lindholm menar även att vuxna i större utsträckning vill ha kontroll över sin utemiljö medans barn genom sin platsbildning "lever i dialog med den". Detta kan vara en förklaring till varför byggda lekplatser idag är dominerade av ett säkerhetstänk snarare än att skapa möjligheter till att omforma miljön och göra den till sin egen (Lindholm 1995, del 5 s. 4 - 5). Barn lär sig om sig själva i leken och söker sig till ställen där de själva kan vara en del i skapandet och omskapandet av platsen. Detta har tidigare varit ett problem inom landskapsarkitekturen då gestaltningen har varit inriktad på att skapa platser med huvudsakligen en funktion. Barn däremot vill i högre utsträckning ha platser som är flexibla och har alternativa användningsområden (Hart 1979, s. 328 och 349-350).

Lekens landskap

Barn är de som kanske använder vår utomhusmiljö mest av alla människor. Utemiljön är en naturlig arena för barns lek, rekreation och sociala samspel (Björklid 2003, s. 30 och Nordström 2001, s. 49). Dock tenderar våra urbana kontexter att planeras och gestaltas i första hand av vuxna och med fokus på vuxnas preferenser. Särskilt de yngre barnen hänvisas i stor utsträckning till av vuxna angivna, avgränsade områden, specifikt utformade för barn (jmf. Mårtensson 2004, Cele 2006 och Jansson 2009). Dessa platser i form av lekplatser, förskolegårdar och skolgårdar blir då nästan uteslutande den utemiljö som barnen kommer i kontakt med i sin vardag. De blir beroende av dem som en betydelsefull arena för den viktiga leken (Jansson 2009, s. 12).

Märit Jansson nämner i sin avhandling "Management and use of public outdoor playgrounds" olika typer av lekmiljöer tänkta för barn.

Traditionella lekplatser

(traditional playgrounds) består av en yta med uppställda traditionella lekredskap.

Samtida lekplatser

(contemporary playgrounds) kan beskrivas som en plats med lekredskap som har gjorts mer inbjudande, speciellt visuellt med tex. teman, färger och design.

Bygglekplatser

(Adventure playgrounds) Fungerar mer som klubbar där det inte finns några lekfärdiga lekredskap utan mer material till byggnation samt personal på plats.

Kreativa lekplatser

(Creative playgrounds) Är en kombination av de tre ovanstående varianterna. Den erbjuder flera funktioner och karaktärer samt är ofta placerad i en mer informell miljö som en park eller liknande.

Leklandskap

(Playscape) Utgörs av en miljö med friare karaktär som består av ett variationsrikt landskap med möjligheter till lek.

(Jansson 2009, s. 31-32) Termer fritt översatta av författarna.



Träffparken, Stångby



Bjerredsparken, Lund



Äventyrslekplatsen, Malmö



Spireallekplatsen, Malmö



Borgarparkens bygglek, Lund

Den traditionella lekplatsen med fasta redskap och sand som dominerade underlag är fortfarande den vanligaste formen för anläggning av lekplatser för barn i Sverige. Allt fler lekplatser utformas också med statiska lekredskap och gummiastfalt som underlag, ibland med ett tydligt visuellt tema. Dessa skulle kunna benämnas som en form av samtida lekplats där designen är tänkt att attrahera även de vuxna (Jansson 2009, s. 31-32). Många av dessa skulle även kunna beskrivas som en variant på KFC-lekplatser (Kit, fences, carpets) ett begrepp som i beskrivits av Wolley (2007, s. 90) i England som lekplatser bestående av inhägnade redskap på gummiastmatte med ett starkt fokus på säkerhet. De tre sista typerna av lekplatser som Jansson talar om är mer ovanliga i dagens Sverige. Kreativa lekplatser och leklandskap finns i ett mindre antal. Bygglekplatser med närvarande personal har tidigare funnits på flera ställen men har i stor utsträckning lagts ner (Jansson 2009, s. 31-32).

Vad är en bra lekmiljö?

Varierande kritik mot barns lekmiljöer har framförts under de senaste 40 åren. Mycket av kritiken har handlat om lekplatserns förutsägbara, enformiga, standardiserade utförande med prefabricerade fasta lekredskap på en avgränsad yta. Dessa lekmiljöer kan ses som resultat av vuxnas krav, ekonomiska intressen och standardiseringar. Resultatet blir likformade platser med begränsade värden för barn (jmf. Jansson 2009 och Nilsson 2001). Louise Nyström beskriver den kritik som forskarna förde fram på 1970-talet då man påtalade avsaknaden av platser för skapande lek. Den kritik som presenterades beskrev hur barns miljöer inte uppfyllde kraven för att ge barnen förutsättningar till full utveckling av sina psykosociala färdigheter.

"Forskarna fann att barnmiljön som helhet inte gav dessa förutsättningar utan istället medverkade till att barn utvecklas till passiva konsumenter av färdigproducerade lekkoncept" (Nyström, 2003 s. 13)

Eva Norén-Björn ser det som en brist på kunskap om hur barn fungerar som gör att lekmiljöerna blir så torftiga.

"De fasta, statiska lekredskapen blir kompromisslösningen och kanske symbolen för att man har gett upp" (Norén-Björn 1977, s. 15)

I många fall finns ett fokus på säkerhetstänk som leder till överdriven försiktighet och tråkiga redskap utan spänning eller utmaningar. Det måste finnas en balans mellan trygghet och utmaningar som kan fungera för barn på olika utvecklingsnivåer (Nilsson 2001 s. 149). Det finns en motsättning mellan vuxnas vilja och behov av att styra barns lek och den obundenhet som behövs för att barnen ska kunna växa upp och bli resursstarka, frigjorda vuxna människor (Rasmusson 1999, s. 25). Eva Norén-Björn skriver att barn vill ha spänning och söker upp utmaningar som ger detta genom att bland annat hitta nya funktioner och använda redskap på sätt som det inte är tänkt (Norén-Björn 1977, s. 17). Eftersom barn förhåller sig till platser genom aktivitet och rörelse värderar de också platser efter vad miljön kan erbjuda i form av aktiviteter (Jansson 2009, s. 38).

Landskapets värde för barn skulle kunna beskrivas med hjälp av termen "affordances" som myntats av James J. Gibson. Det finns ingen riktigt bra översättning av ordet till svenska men det handlar om hur något, i detta fallet ett landskap kan erbjuda/tillhandahålla/stödja möjligheter till användning (Gibson 1986 s. 127-143).

En bra lekmiljö stödjer många typer av lek av både mer och mindre strukturerad karaktär. För att möjliggöra detta krävs flexibilitet, diversitet, tillfällen till risktagande och utmaningar med olika svårighetsgrad. En variation av sensoriska, sociala och rumsliga upplevelser har också betydelse för hur väl miljön gynnar lek (Lillemyr 2013, s. 90-94)

Variation, mångfald och lösa material med möjlighet för barnet att själv vara medskapare av platsen är något som återkommer som positiva faktorer i lekmiljöer. Även naturelement, vegetation och topografi nämns ett flertal gånger, precis som möjligheten till olika sinnesupplevelser (jmf. Mårtensson, 2004, Jansson, 2009, Kylin, 2004, Grahn, 2003, Wolley 2007).

Jansson beskriver tre huvudkategorier för vad som lockar barn till användandet av lekplatser. Hon anger att möjligheterna till utmaningar, manipulation och platsskapande varit avgörande för lekplatsens attraktivitet hos barnen i hennes studier (Jansson 2015, s. 175). Det finns vinster med att tillhandahålla utmaningar i form av att pröva sina gränser när det gäller till exempel gäller höjder, fart eller att vara för sig själv. Dessa bidrar till barnets utveckling av självkänsla (Boverket 2015, s. 14).

I boken *Children's Play* beskriver författarna vad bra lekmiljöer bör innehålla. De tar upp värdet av sensoriska upplevelsemöjligheter och vikten av variation och mångfald när det gäller material och ytor. Exempel ges på hur man kan skapa olika varianter av material som ger upplevelser för känsel, doft och hörsel. Det är också viktigt att miljön erbjuder utmaningar och är inbjudande för utforskande och medskapande. För att ge barnen valmöjlighet att leka själva eller i mindre/större grupper finns det skäl för att forma lekmiljön i olika stora rum med möjlighet att leka mer eller mindre avskilt.

"Om de fasta lekredskapen ska kunna bilda en meningsfull enhet med sin omgivande miljö måste redskapet och miljön ömsesidigt förstärka och berika varandras funktion"

(Norén-Björn, 1977 s. 149)

De anser dessutom att utformningen gärna får uppmuntra fantasilek genom former från omvärlden eller erbjuda lösa naturmaterial (Scarlett et al 2005, s. 172-174).

Norén-Björn uppmanar oss också att se över vårt förhållningssätt till planering av barns platser.

"När man sätter in leken som en del i barnets totala utveckling märker man att det blir uppenbart fel att göra särskilda miljöer för lek. Det viktigaste måste vara att planera för rika upplevelse- och uttrycksmöjligheter"
(Norén-Björn, 1977 s. 40)

Flera talar om att det finns ett behov av att istället för att utforma lekplatser som en isolerad miljö, istället se barns platser som en del av omgivande kontext och strukturer.

Det finns vinster med att synliggöra samspelet med omgivningen och ta ett helhetsgrepp i utformningen av dessa miljöer. Det behövs något som håller ihop de olika beståndsdelarna så att det istället för bara en miljö av utplacerade åtskilda stationer bildas ett landskap (Lenninger och Olsson, 2006 sid. 17-18).

Även när det gäller tillgänglighet och utformning av lekmiljöer för barn med funktionsnedsättningar tas utformningen av en tydlig helhetsstruktur upp som något viktigt för att stärka platskänslan och stödja flödet i leken (Shaw 1987, s. 191). Shaw menar att man i gestaltning av lekmiljöer tillgängliga för funktionshindrade barn först och främst bör fokusera på att det är en plats för barns lek. För att få ett bra resultat tar han dock upp några fler punkter som har betydelse för hur miljön fungerar för denna grupp av barn. Rumslik variation, nyckelplatser, gångvägar och lösa material bidrar alla till en stimulerande lekmiljö. Ett tredimensionellt förhållningssätt där fokus inte enbart ligger på det horisontala planet ger ytterligare dimensioner till upplevelsen av platsen. I sin text beskriver han också hur icke-föreställande lekredskap är mer tillåtande i sin karaktär och därför kan stödja fler typer av lek och aktivitet (Shaw 1987, s. 189-205).

Boverket har tillsammans med SLU och Movium påbörjat ett arbete för att utforma vägledning för planering, utformning och förvaltning av skol- och förskolegårdar. I rapporten konstateras hur otroligt viktig skolgården är som miljö både i lärandet, för hälsan och i utvecklingen av sociala förmågor. Här tar man upp kvaliteter som är centrala för att kunna skapa en bra utemiljö på skola/förskola. Friytans storlek i förhållande till antalet barn, luft-, ljud- och ljuskvalitet är av stor betydelse för förutsättningarna till en bra lekmiljö (Boverket, 2015).

I kapitlet som behandlar grunderna för utformning görs en uppdelning av skolgårdsmiljön i olika rum som behövs för att tillgodose olika behov av lek och aktiviteter. De påtalar vikten av att det finns plats för lekar med spring och stoj samtidigt som det finns rum för lugn och avskildhet. De nämner även närmiljön utanför skolgården som en viktig komponent att tänka på vid planering. Då man slår fast att barn har rätt att ha inflytande över sin omgivning presenteras olika möjliga metoder för barns deltagande i plan och utvecklingsarbeten (Boverket, 2015).

Gröna lekmiljöer och skolgårdar

Det finns flera som har skrivit om naturens variationsrikedom som idealisk miljö för lek. Naturlika miljöer är i sin karaktär rik på möjligheter att utforska och uppleva. (jmf. Norén Björn 1977, Grahn 2003, Lindholm 1995) Kopplingen till både lek och lärande finns med på många sätt. Norén Björn tar bland annat upp möjligheten att uppleva årstidsförändringar som ett sätt att förstå tid och utveckla logiskt tänkande. Hon menar också att naturens slumpmässighet fångar barnens fantasi och nyfikenhet samt sporrar leken (Norén-Björn 1977, s. 191-195).

Att använda naturen som inspirationskälla och förebild för lekmiljöer såsom lekplatser och skolgårdar anses vara fördelaktigt utifrån flera aspekter. Naturlika gårdar har till exempel i studier visat sig ha positiva effekter på barnens utveckling av motorik, koncentration och socialt beteende (Grahn 2003, s. 97-105).

Naturelement som byggstenar i lekmiljön kan bidra med möjligheter till olika sinnesupplevelser och ge en berikande variation i materialet. Om man i utformningen dessutom använder sig av sig av naturens inneboende oregelbundna och mindre tillrättalagda struktur kan miljön upplevas som mer tillåtande för lek och förändring (Norén Björn, s. 191-195). Vegetation kan, om det används på rätt sätt, ge förutsättningar för barn att kunna dra sig undan i avskildhet men även ge utrymme för andra typer av lek.

”Genom större sammanhängande naturlika vegetationsytor ger man plats för och material till kojbygge och markeringar av egna platser” (Boverket 2015, s. 64)

Boverket framhåller just vegetationen som något essentiellt för att kunna skapa en bra utemiljö. Den har inneboende värden för både lek, pedagogik, hälsa och återhämtning. Vegetationen hjälper även till att skapa bra ljus- och luftförhållanden (Boverket 2015, s. 64-67).

Det finns på många håll lekmiljöer som ger sken av att ha naturen som förebild då de benämns som "Naturlekplatser". Men dessa är ofta anlagda som traditionella lekplatser med fasta lekredskap. Det krävs mer än att konstruktionerna är tillverkade av naturmaterial för att en lekmiljö ska kunna kallas för naturlekplats (Lenninger och Olsson, 2006, s. 102).

Både i Lund och Malmö finns projekt för utveckling och förgröning av skolgårdar. Titti Olsson beskriver projektet "Gröna skolgårdar" i Lund på 1990-talet som ett lyckat projekt där både barn, föräldrar och pedagoger var aktivt deltagande. Syftet med projektet var att utveckla skolgårdarna i kommunen- till att bli grönare, trevligare att vistas på och mer användarvänliga samtidigt som man ville förändra elevernas inställning till utemiljön (Olsson 1998 s. 48-49).

I Malmö har man under 2000-talet initierat "gröna skolgårdar" som forsknings och utvecklingsprojekt där 12 kommunala skolor omfattas. Forskare från Alnarp är involverade i workshops, föreläsningar och som rådgivare i processen. I resultat av studier kan utläsas att leken på de förgrönade skolgårdarna har utvecklats till att innefatta mer av rörlighet, fantasi, och utforskande av naturelement. Leken på den gröna skolgården ses som mer flexibel och inkluderande i sin karaktär (Jansson & Mårtensson 2012, s. 260-269). Detta kan innebära att vegetationsrika lekmiljöer kan stödja interaktionen mellan könen, olika åldersgrupper eller med barn som har olika funktionshinder (Boverket 2015, s. 18).

Man kan också tänka sig att det finns mer långsiktiga vinster i att involvera barnen i planering och gestaltning. Genom deltagande i projekt för utveckling av den egna skolgården kan eleverna utveckla ett större intresse för miljöfrågor i stort och en omsorg om utveckling av sin omgivning. Det skulle också kunna vara mer sannolikt att eleven vid senare tillfällen engagerar sig i utformningen av utemiljön på en kreativt och konstruktivt sätt (Adams och Ingham 1998, s. 34-35).

“Det är i barnens vardagsmiljö vi vuxna lägger grunden för barnens vilja att värna naturen”

(Olsson 1995 s. 13)

Utemiljö = lärmiljö

En skolgård eller förskolegård är inte bara en utomhusmiljö för lek och rastaktiviteter, den är också en del av den pedagogiska verksamheten och miljön på skolan eller förskolan. Även om det på många skolor är ovanligt med regelbunden användning av utomhuspedagogik, så är lärandet kopplat till skolmiljön, både ute och inne. Man kan säga att det finns två sätt som utemiljön på skolan bidrar till elevernas bildning. Lärande genom lek eller eget utforskande och lärarledd utomhusundervisning (jmf. Szczepanski 2007, Lillemyr 2002 och Scarlett et al 2005).

Barn i skolåldern är ivriga att lära och intresserar sig gärna för objekt, strukturer och samband i vår omgivning. Genom ökad förståelse och nya kunskaper berikas barnens fantasi och kreativitet som de sedan använder i sina lekar. Fantasileken ses som viktig för barns utveckling av sociala färdigheter, då de lär sig att tänka sig in i olika situationer och jämföra dessa mellan varandra (Scarlett et al 2005, s. 74-91). Barnen tar till sig kunskaper och förmågor genom leken som kommer till användning i andra sammanhang, både som barn och senare i vuxenlivet. Då barnen i leken bearbetar händelser och lärdomar bidrar den till utforskande och skaparförmåga (Lillemyr 2002, s. 64-65).

Grundskolans läroplan tar inte upp utemiljöns utformning specifikt på samma sätt som t.ex. läroplanen för förskolan, men lyfter upp värdet av leken i lärandeprocessen och vikten av fysisk aktivitet.

"Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Skolan ska sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen" (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011).

Fägerstam har studerat elevgrupper i som fått undervisning inne respektive ute och jämfört barnens resultat. Hon konstaterar att utemiljön är en viktig arena för pedagogik och lärande. Trots att pedagogerna såg utomhuspedagogiken som ineffektiv uppvisade eleverna som hade fått undervisning utomhus aningen bättre studieresultat. Dessutom fanns tydliga sociala och emotionella dimensioner i inlärningsprocessen som inte är direkt synliga i elevernas

studieresultat (Fägerstam 2012, s. 71).

Szczepanski menar att det finns många fördelar med pedagogisk verksamhet utanför det vanliga klassrummet. Han ser att textbaserat lärande inomhus och förstahandserfarenheter utomhus kompletterar varandra på ett bra sätt (Szczepanski 2007, s. 9 - 25).

Det finns olika typer av kunskap som kan inbegripas i skolans undervisning. Katalog kunskap som innebär memorering av information, Analog kunskap där vi relaterar till det vi redan vet och ser samband samt Dialog kunskap där vi lär oss genom att göra. Utomhuspedagogik kan på ett annat sätt ge ett sammanhang för förståelse då man har möjlighet att studera verkliga fenomen i sin reella kontext. Barnen får då en bättre helhetsbild med förutsättningar att kombinera olika typer av kunskap. Olika sinnesintryck i kombination ger dessutom en bättre utveckling av minnen (Dahlgren 2007, s. 39-50). Lärande utomhus ger möjligheter att pendla mellan det abstrakta och det konkreta vilket ger en bra grund för inläring (Fägerstam 2012 s. 1).

Att bedriva utomhuspedagogik ställer dock en hel del krav på den undervisande läraren. För att kunna nyttja landskapets möjligheter till upplevelsebaserat lärande behöver pedagogen kunskaper för att kunna förstå och se sammanhangen i miljön. Det finns också en utmaning i att kommunicera och handha barngrupper ute. (Szczepanski 2007, s. 9 - 25).

"Pedagogik utomhus förenar känsla, handling och tanke; landskapet är arena, den fysiska verkligheten blir lärmiljö"

(Szczepanski 2007, s. 14)

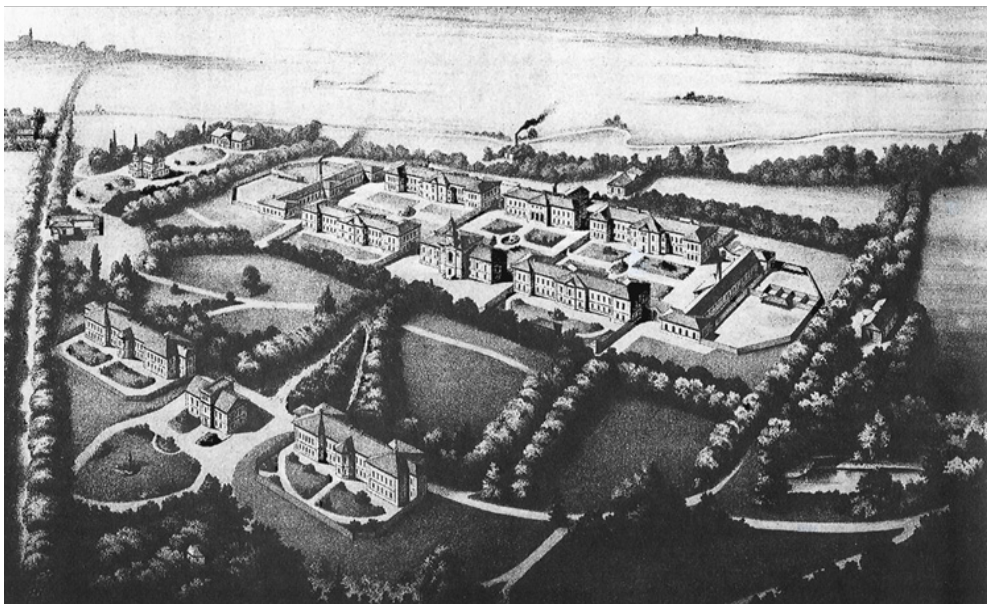
Analys och fältstudie

Vid gestaltning bör landskapsarkitekten alltid ta hänsyn till de förutsättningar som är aktuella för det specifika projektet. I denna uppsats har de delats upp i kategorierna skolgården som; utemiljö, pedagogiskt redskap och arbetsplats samt skolgården i kulturhistorisk miljö. Indledningen av detta kapitel omfattar beskrivningar av området samt redogör för de viktigaste förutsättningar som på något sätt har påverkat gestaltningen. Efter detta följer den fältstudie som utförts på Lunds Montessorigrundskola vintern 2014/2015.



Skolgård i kulturhistorisk miljö

Lunds Montessori grundskolas skolgård ligger i Sankt Lars-området i södra Lund och ingår i fastigheten Klostergården 2:9. Området är känt för sin historiska sjukhusmiljö från slutet av 1800-talet. När byggnaderna invigdes hette sjukhuset Lunds hospital med namnet ändrades sedermera till Sankt Lars sjukhus. Totalt kunde de olika sjukhusbyggnaderna i området ta emot upp till 350 patienter. Sjukhusområdet är byggt i en stil som i Lunds kommuns bevarandeprogram benämns som nyrenässans. Området bestod även av en park och flera nyttoodlingar som sköttes av patienterna (Lunds Bevarandeprogram, 2015).



Fågelperspektiv av Lunds Hospital sedermera Sankt Lars sjukhus.
Ur: Bidrag till Sveriges statistik 1884. Gen.Stab.Lit.Anst.
Källa: Lunds Bevarandeprogram.

I dag är flera byggnader inom områden byggnadsminnen och är angivna i Lunds kommuns bevaringsprogram. När en byggnad blir byggnadsminnesmärkt blir ofta en av konsekvenserna att ändringar i anslutning till fasader är starkt begränsade. Varje byggnad har dock egna skyddsbestämmelser som anger vad som ska bevaras och vårdas (Länstyrelsen i Skåne, 2015).

Lunds kommun har även påbörjat ett planarbete inom Sankt Lars-området, vilket i framtiden kan leda till att även den yttremiljön kan omfattas av restriktioner vid ändringar. Kommunen kan sägas ha ett starkt intresse för Sankt Lars-området och även om skolgården idag inte ingår i ett detaljplanerat område vill kommunen följa förändringar i utemiljön från ett tidigt skede. Även om det i dagsläget saknas reglering mot att träd får fällas och att marknivån får justeras avseende fastigheten Klostergården 2:9 så har biträdande stadsarkitekt vid Lunds kommun, Birgitta Mitchell, angivit att kommunen helst ser att förändringar i utemiljön anpassas utifrån områdets och parkens karaktär samt att främst naturligt underlag och lekredskap med naturnära karaktär bör väljas.

Där skolan idag bedriver sin grundskoleverksamhet var tidigare en vårdinrättning för mentalpatienter och byggnaden benämndes, Nr 4 C- paviljongen för oroliga respektive stormande kvinnor med läns-paviljong. Byggnaden uppfördes 1877-1879. Sidoflyglar på huset förlängdes mellan 1910-1911. 1926 till 1928 skedde även en omfattande ombyggnad av huset i sin helhet. Huset kan i sitt ursprungliga utförande antas ha dominerades av den korridor som ledde igenom byggnaden och som omgavs av 27 isoleringsrum samt 27 celler för patienter. Därutöver fanns det i byggnaden ett dag- och matrum. I husets mittflygel låg badrum och toaletter. En så kallad läns-paviljong omfattade en sal för åtta patienter och två isoleringsrum. Här vårdades "icke statliga" mentalpatienter. En paviljong hade även dagrum, kök och rum för personal. Det har varit två arkitekter involverade i uppförandet av byggnaderna inom området, P U Stenhammar och Axel Kumlien (Lunds Bevarandeprogram, 2015).

I dag är Hemsö fastighetsbolag ägare till fasigheten och eventuella förändringar på utemiljön bör även stämmas av med dem.

Parken i Sankt Lars-området angränsar till Lunds Montessorigrundskolas skolgård. Parken kan idag sägas utmärkas av en öppen karaktär då den främst består av två skikt, det vill säga uppvuxna träd med gräsmatta som fältskikt. Enligt Lunds kommuns bevaringsprogram har dock parken haft en betydligt lummigare karaktär en gång i tiden med buskage, rabatter och buxbomshäckar. Av gamla dokument framgår det att det under de första åren planterades 37 000 träd och buskar i parken och övriga grönområden inom området. Flera planer på utformningen av parken kan återfinnas men den som mest liknar det som till slut uppfördes är förslaget ritat av H Flindt och är daterad 1874. Enligt Flindts växtlista skulle alléer bestå av lind, kastanj och alm och i köksträdgården skulle man plantera aprikos-, mullbärs-, valnöt- och persikoträd. Det är dock oklart hur strikt förslaget följdes vid anläggningen av parken (Lunds kommun Bevaringsprogram, 2015).

Vid en granskning av gamla planer över parkanläggningen kan anläggningen tillskrivas vad till exempel Anna-Maria Blennow omnämner i boken Europas Trädgårdar, som den romantiska trädgården och landskapsträdgården där det genomgående temat är det stiliserade beteslandskapet (Blennow 2009, s. 205). Av många kallas även denna epok i trädgårdshistorien för Engelsk landskapspark då det var just i England som stilen först utvecklades. Utformningen av parker under denna era karakteriserades antingen av att de utarbetades utifrån motiv där de insatta kunde tyda dolda budskap eller genom att förstärka de element som kunde återfinnas i landskapet (Blennow 2009, s. 206).

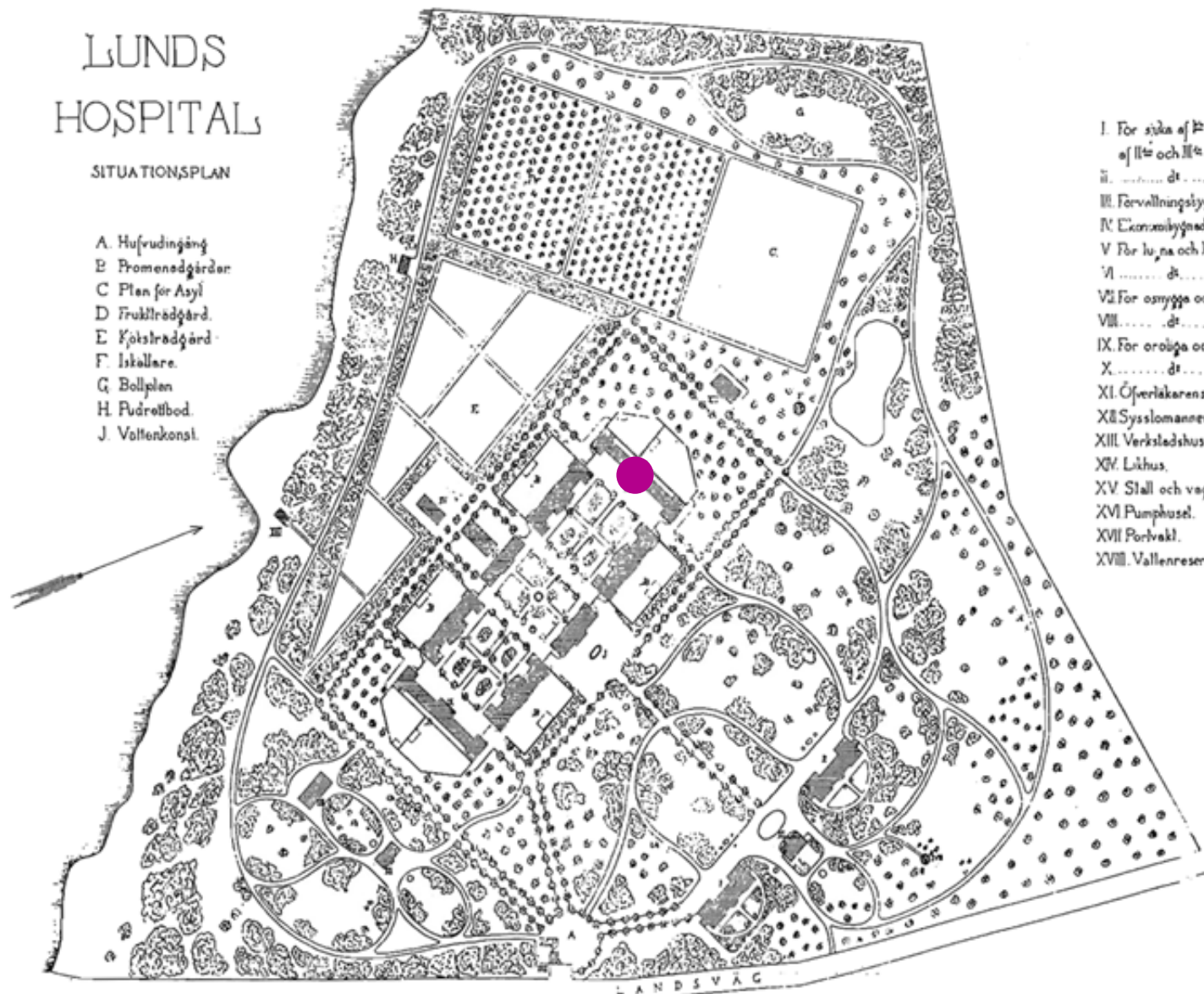
I bevarandeprogrammet har man hittat historiska referenser som anger att parken är anlagd i tysk stil (Lunds kommun Bevaringsprogram, 2015). Den så kallade romantiska trädgården och landskapsträdgården var dock en stil kunde återfinnas i stora delar av Europa och det finns flera exempel på anläggningar i Tyskland så som Chalottenhof och Tiergarten (Blennow 2009, s. 236).

LUNDS HOSPITAL

SITUATIONSPLAN

- A. Hufvudingång
- B. Promenadgård
- C. Plan för Asyl
- D. Fruktträdgård
- E. Kvitsträdgård
- F. Iskällare
- G. Bollplan
- H. Fvåretillbod
- J. Vallförsvar

- I. För sjuka af Hl och Läkarscener
- II. di. Gårds
- III. Förvaltningsbyggnaden
- IV. Ekonomibyggnaden
- V. För lura och halfsjuka män
- VI. di. qvinnor
- VII. För osmygga och half-sjuka män
- VIII. di. qvinnor
- IX. För oroliga och slumrande män
- X. di. qvinnor
- XI. Öfverläkarens bostad
- XII. Sysselmännens bostad
- XIII. Verksteds hus
- XIV. Låhus
- XV. Stall och vagnshus
- XVI. Pumpshus
- XVII. Portvakt
- XVIII. Vallförsvar



Byggnaden som idag används av Lunds Montessorigrundskola

Översiktsplan Lunds Hospital. Bidrag till Sveriges officiella statistik 1884. Källa: Lunds Bevarandeprogram.

Skolgården som utemiljö

Lunds Montessorigrundskolas verksamhet bedrivs främst i två av byggnaderna på området. En lägre byggnad med lokaler för låg- och mellanstadiet samt fritids, bibliotek och personalrum, och en lite högre där främst högstadiet har sin undervisning. Entréerna till byggnaden är många och brist på orienterbarhet kan skapa osäkerhet hos besökare. Den ingång som kallas huvudingång är belägen på baksidan av den lägre byggnaden och liknar mest en plats för mottagning av gods. Runt byggnaderna samt i intilliggande park finns flera större ytor som eleverna kan nyttja under raster och fritidstid. Dessa består främst av gräsytor med solitära träd och enstaka buskage. På innergården mellan husen (kallad baksidan) finns en öppen gräsyta med ett stort träd som för barnen fungerar som klätterträd samt ett antal mindre träd och buskträd. Ytan ramar in av breda asfalterade gångytor längs med husfasaderna. Här finns också en asfalterad brandväg som löper över tomten, mellan bilvägar i väster och öster. Lösa handbollsmål och en basketkorg vittnar om att denna yta används till bollek. Bakom den högre byggnaden finns en större cykelparkering samt en hårdgjord bollplan med basketkorgar. Ingen av dessa ytor har ingått i området för vårt gestaltningsförslag men finns tillgängliga för eleverna under raster och fritidstid. Den del av skolgården som vi arbetat med används mest av låg och mellanstadiet och ligger på framsidan av den lägre byggnaden (kallad framsidan). Den består idag av en stor, öppen, inhägnad yta som på tre sidor (norr, öst och väst) gränsar till bilväg och cykelväg. Öppna entréer till gården finns på båda kortsidorna.



Skolgårdens storlek kan räknas i antalet m² friyta totalt och per barn. Enligt Boverket bör en skola ha minst 3000 m² tillgänglig friyta totalt för att kunna fungera. En friyta på 30 m² per barn i grundskolan anges som skäligt (Boverket 2015, s. 42).

Lunds Montessorigrundskolas olika ytor;

Baksidan: ca 3 200 m²

Basketplanen: ca 1 200 m²

Framsidan: ca 4 200 m²

Totalt: ca 8 600 m² friyta vilket ger ca 43 m² per barn för hela skolan (ca 200 elever). Om man räknar enbart på framsidan och då bara med låg och mellanstadiet (ca 140 elever) får man en friyta på 30 m² per barn. Men då får man ha i åtanke att de från årskurs 1 har tillgång till innergården, och att mellanstadieeleverna även får vistas i intilliggande park. Den delen av parken som ligger i direkt anslutning till skolan är ca 16 700 m² stor.

Vi kan då konstatera att eleverna på Lunds Montessorigrundskola har bra storlek på tillgängliga friytor. Efter besök på platsen tycker vi också att ljud, ljus och luftkvalitet är relativt god.

Längs med husfasaden finns en markbeläggning av betongsten. Övriga markmaterial är bark, sand och gräs. Gräsmattan har stora skador av hårt slitage och stående dagvatten vilket gör att stora ytor saknar växtlighet. På skolgården liksom på omgivande mark finns stora träd av framförallt Lind, Bok, Oxel och Lönn. Dessa träd där många har ett stamomfång på flera meter ger en påtaglig parkkaraktär. Vi ser träden som en stor tillgång då de tillför värden ur flera olika aspekter. Förutom skugga och vindskydd utgör de ett element som kopplar samman och håller ihop området i en större skala. Detta märks tydligt där man på andra tomter i närheten inte har bevarat befintliga träd utan satsat på stora ytor av hårdgjort material och växtmaterial som skiljer sig väsentligt från parken i övrigt. På Lunds Montessorigrundskolas gård finns några mindre träd som prydnadsapel samt ett fåtal buskar av Körsbärskornell, Syrén, Häggmispel och Rhododendron. Buskarna är på grund av slitage i dåligt skick. Vi kan urskilja några rabatter med perenner längs med husfasaden, men dessa består vid tillfället för vårt besök mest av ogräs.

På skolgården finns flera konstruktioner och lekredskap. Skolan har själv byggt en liten borg och en större båt samt hästar. Alla av trä. Borgen är i sämre skick och saknar fallskyddsmaterial på marken. Båten och hästarna är i något bättre skick men saknar också fullgott fallskydd. En annan konstruktion består av vertikala trästolpar med löst spända rep emellan. Trä och rep i kombination återfinns på fler ställen som tex hinderbanan och gungställningen. Hinderbanan är en mix av fristående byggda konstruktioner och utnyttjande av befintliga element på platsen. En stubbe från ett större nedsågat träd har blivit en del av en balansbana. Uppspända rep i och mellan träden ger möjlighet till både gungning och balansträning. Lianen i trädet saknar dock både insprängningsskydd och fallskydd. Traditionella gungställningar på rad och en stor sandlåda rymmer flera barn åt gången. Två separata ställningar som står tomma vittnar om att det tidigare funnits fler lekredskap. Mitt på gården finns en prefabricerad klätterställning med rutschbana. Denna är delvis sliten och har lagats och kompletterats. Det är svårt att avgöra om sanden på marken är tillräckligt djup för att utgöra ett bra fallunderlag. Otillräckligt med fallskydd är återkommande och gäller fler objekt som används i leken såsom till exempel däck och ramp.



Skolgården som pedagogiskt redskap

Vid gåturen samt den semistrukturerade intervjun med pedagogerna på Lunds Montessorigrundskola framkommer att de ser möjligheter med att använda skolgården inom undervisningen även om detta inte sker i någon större utsträckning i dag. Det som främst efterfrågas är olika måttenheter på skolgården till exempel 10 m, 100 m eller en kubikmeter. Vidare framkommer att det vore även välkommet om Montessoris pedagogiska verktyg kunde inkorporeras i den nya utformningen av skolgården.

Skolans ledning har vid olika tillfällen nämnt odling på skolgården som ett önskvärt inslag och att man gärna vill att barnen engagerar sig i detta. Pedagogerna är positiva till odling på skolgården som del av undervisningen men uppger samtidigt att ingen av dem har möjlighet att idag ta ansvar för en sådan aktivitet. Jansson menar att skötsel annars är ett bara sätt att engagera barn i sin utemiljö och skulle kunna vara ett sätt för Lunds Montessori grundskola att involvera elever i utvecklingen av sin skolgård även på längre sikt. Speciellt exempelvis vid anläggning av nya vegetations ytor, bevattning och skötsel.

I den anliggande parken finns idag ett uteklassrum som delas med andra skolor men som inte används i en större omfattning. Detta då det enligt pedagogerna, är en del besvär med att ta med sig undervisningsmaterial så långt bort. Vid vår intervju med lärarna framgår det även att de har ett nära samarbete med skolor i andra länder.

Pedagogerna nämner hinderbanan på skolgården som viktig för barnens utveckling av motoriska förmågor och att de anser att en framtida skolgård därför bör innehålla liknande element.



Skolgården som arbetsplats



Vid observationstillfället fanns det tre rastvakter ute på skolgården. Enligt eleverna har de två raster per dag inom skoltid. En kortare rast på förmiddagen och en längre lunchrast. Vid samtal med pedagoger nämner de bland annat att översikt över barnen är viktigt främst för fritidspersonal då de i större utsträckning är ute med barnen. Fritidspersonalen anger dock att det är viktigt att barnen får ha sina egna skrymslen och vrår. De ser det som en fördel ifall de mer aktiva aktiviteterna sker på skolgårdens framsida där de kan hålla en bättre och mer samlad uppsyn. Lugna aktiviteter bör därför enligt pedagogerna med fördel planeras in på skolans baksida. Sommartid är vissa platser på skolgården solutsatta vilket skapar ett behov av solskydd med hänsyn till både personal och elever uppger pedagogerna. Enligt barnen så har de utedag på fritids varje måndag om vädret tillåter. Samtliga barn skall då vara utomhus utöver skoltid vilket även innebär att alla mellanmål äts utomhus.



Lekplatser och skolgårdar i offentliga miljöer omfattas av olika regelverk gällande säkerhet och tillgänglighet. Det finns både nationella lagar och europeiska standarder att ta hänsyn till. Den nationella lagstiftningen som berör skolgårdar återfinns i Plan- och byggnadslagen. Den tar bland annat upp ansvar kring tillgänglighet och underhåll samt krav på friyta för lek- och utevistelse. Här framgår även att kommunens byggnadsnämnd är tillsynsmyndighet för lekplatser inom kommunen. I övriga fall är fastighetsägaren ansvarig för att anläggningen uppfyller de krav och rekommendationer som finns samt att anläggningen kontrolleras och besiktigas regelbundet. Att det lekredskap som levereras till offentliga miljöer är säkra, ansvarar tillverkare och leverantörer för. Detta framgår av Produktsäkerhetslagen. I övrigt finns olika europeiska standarder som anger olika minimikrav bland annat gällande säkerhetskrav och stötdämpande underlag. En standard är inte juridiskt bindande utan endast en rekommendation. Även i Boverkets föreskrifter om olika byggregler innehåller rekommendation om säkerhet och tillgänglighet som man bör beakta vid anläggning av offentliga lekplatser och skolgårdar (Konsumentverket, 2015).

Regler och rekommendationer kring barns utemiljö i offentlig miljö är relativt snårig och svårtolkad. I det här arbetet har inte dessa regler granskats närmare. Ambitionen har varit att utforma en utemiljö för barn som går att projektera, förutom gestaltningen av klätterställningen som är mer av en idéskiss.

FANTASILEK
KLÄTTA **RUTSCHA** **SPRINGA/JAGA**
ÖVRIGT
VATTENLEK **SANDLEK** **GUNGA** **BOLLEK**
SPANA/PRATA

Ovanstående textkollage är en redovisning av resultatet från undersökningen med aktivitetskartan. Höjden på bokstäverna i varje ord är satt i förhållande till hur många gånger aktiviteten förekommit i undersökningen.

Elevernas skolgård

Efter det att undersökningen kring aktivitetskartan var avslutad och hade samlats in påbörjades bearbetning av materialet. Underlagen tolkades och de beskrivna aktiviteterna kategoriserades. Kategorierna har namngivits utifrån vad som var utmärkande för aktiviteten. Sammanställningen i kategorier var ett sätt att hantera undersökningsmaterialet och inhämtade uppgifter. Fältstudien har inte haft som målsättning att hitta korrekta termer för att benämna barnens aktiviteter, utan målet har varit att öka förståelsen för barnens lekar och vad i miljön som är viktigt för aktiviteternas genomförande. Namnet på kategorierna har därför haft en underordnad betydelse. Utformade kategorier är ingen korrekt återspeglning av verkligheten utan en grovt tolkad förenkling av ett väldigt komplext sammanhang. Tanken var att fånga aktiviteternas grundförutsättningar och överföra dem till ett gestaltungsunderlag. Syftet har varit att fånga upp barnens aktiviteter och att få en större förståelse för utelekarnas karaktär och förutsättningar. Definierade aktivitetskategorier har analyserats utifrån tre frågeställningar; Var har aktiviteten ägt rum? Hur har aktiviteten genomförts? Vad karaktäriserar den fysiska miljön på denna plats?

Kategorierna benämndes; gunga, rutchka, sandlek, klättra, fantasilek, bollek, vattenlek, jaga/springa, spana/prata, övrigt. Tolkningarna var i flera fall svåra att genomföra då aktiviteterna hade gemensamma beröringspunkter och överlappade varandra. Vissa aktiviteter kunde vid första anblicken verka självklara, men fick en ny innebörd när man såg kopplingarna till andra barns beskrivningar.

När det gäller aktivitetskartan kunde vi tydligt se vilka barn som hade lekt tillsammans. Några hade namngett lekkamrater i text, andra kunde kopplas ihop genom likartade beskrivningar i text och bild samt angiven plats för lek. Den sammanlagda informationen kring en viss aktivitet kunde då öka vår förståelse för hur aktiviteten genomfördes. Kvarstående osäkerhet kring tolkning av några av aktiviteterna följdes upp med frågor vid efterföljande undersökningar. När eleverna visade sin skolgård utgick de från sina egna erfarenheter samt att en dialog kunde föras kring deras favoritplatser vilket inte ledde till samma tolkningsproblematik vid analys av resultatet. Desamma kan sägas gälla för designdialogen med eleverna. Observationstillfället var ytterligare en möjlighet att studera barnens aktiviteter och att fånga upp tendenser som inte avslöjades i aktivitetskartan.

Aktivitetskarta:



Rita din aktivitet och lek:

Rita din aktivitet och lek:



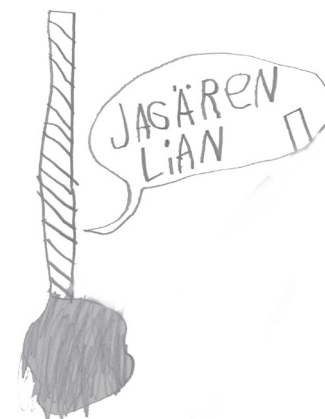
Aktiviteter

Gunga

Denna aktivitet kunde urskiljas från aktivitetskartan och vid observationstillfället vid platser så som gungställningen, lianen och repställningen. I aktivitetskartan fanns både beskrivningar i text och bild representerade. Även exempel där beskrivningar saknades på aktivitetskartan men markering som visade på gungställningen har tillskrivits denna kategori. När eleverna visar sin skolgård tar de upp platserna gungställningen, lianen och kompisgungan som är borttagen på grund av slitage. När de tar upp klätterträdet som favoritplats berättar de även att eleverna brukar gunga på en gren. Detta fenomen iaktogs även vid observationen då eleverna gungade på grenar i en buske på skolans framsida. De gungar både enskilt och tillsammans. När eleverna visar sin skolgård anger de även att de gungar på repen vid hinderbana.

När de beskriver aktiviteten så är det farten och höjden som är viktig. Det är i detta sammanhang en aktivitet som är spännande då man vill att det skall pirra i magen. Barnen beskriver att de gärna hoppar av gungorna i farten. Andra elever berättar om att de söker sig till gungorna när de är själva och väntar på en kompis. Gungorna (lianen och kompisgungan) ingår även som redskap i olika lekar. Till exempel pjättlekar där tagaren gungar på lianen eller att barnen ligger med ansiktet nedåt i kompisgungan och ska försöka ta tag i föremål på marken nedanför gungan i farten.

Det som karaktäriserar dessa platser kan uppfattas från olika perspektiv dels som en aktivitet där man söker spänning och en fysisk upplevelse eller som en mellanaktivitet i väntan på någonting annat. Gungorna och lianen kan anses ha en tydligare programmerad funktion medans trädet och busken där har barnet själva hittat ett alternativt användningsområde är mer flexibel. Detta kan jämföras med skillnader mellan platser för barn och barns platser (Kylin 2004, s. 21). Repställningen kan ses som ett mellanting då det är ett lekredskap men som kan användas på många olika sätt utan att ange en specifik aktivitet. När man gungar i väntan på att hitta en lekkompis kan placeringen av gungan vara betydelsefull då man en god överblick för att kunna hitta möjligheter till lek. Vid andra tillfällen det vara bättre med en mer avskild placering eller vara av underordnad betydelse.



Rutcha

Rutschbanan ingår i lekredskapet klätterställningen. Aktiviteten rutcha har i aktivitetskartan ofta omfattats av markeringar vid rutchbanan och rampen. I efterföljande undersökningar har det framkommit att aktiviteterna vid dessa platser i stor utsträckning består av "pjättlekar" där spring och rutchning ingår som en del av leken. Barnen har muntligt beskrivit det som att "springa" eller "leka" på rampen. Pedagogerna har vid ett introduktionsmöte berättat om hur barnen använder rampen för att rutcha och hasa på. Vid observationstillfället använde ingen rampen däremot rutschade några barn i klätterställningen. Det var inte heller något av barnen som benämnde rampen som sin favoritplats. Fart, höjd och spänningsmoment kan sägas vara viktiga delar i denna aktivitet precis som vid aktiviteten gunga. Aktiviteten kräver dock ett underlag som går att hasa på.



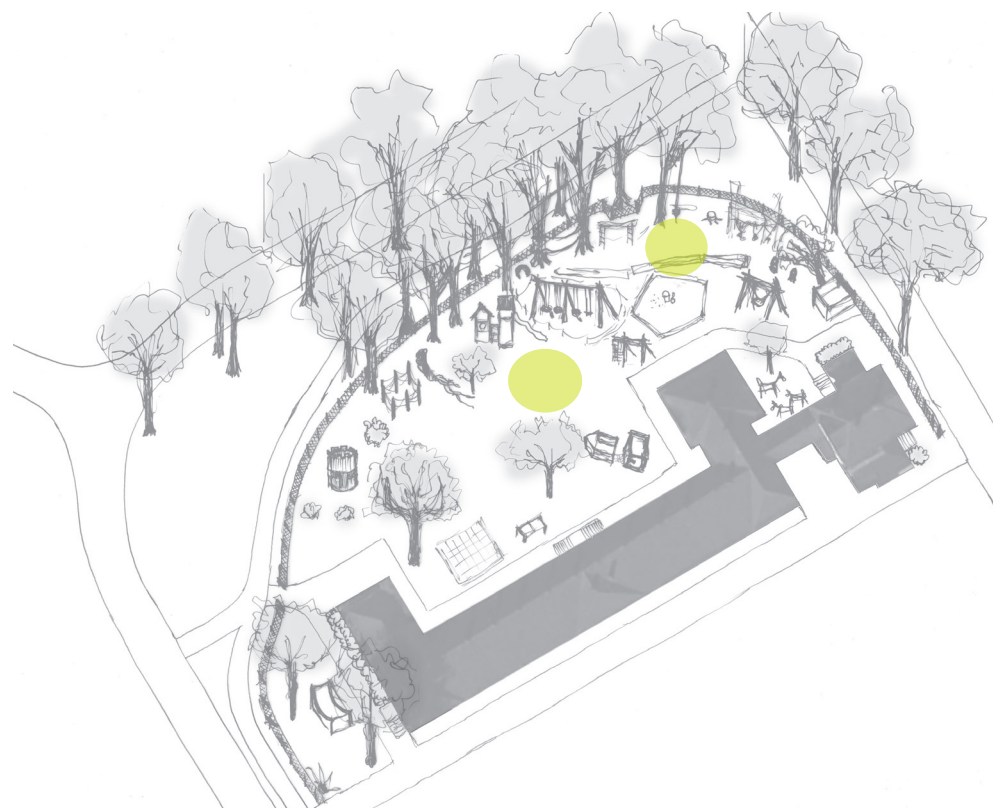
Sandlek

Aktiviteten sandlek har främst återfunnits i sandlådan avseende aktivitetskartan men vid observationstillfället har en stark koppling till vattenleken noterats då barnen bygger kanaler i jorden vid vattenpölar. Aktivitetskartan och observationen har inte visat på någon större aktivitet vid sandlådan men det kan antas att vattenleken med byggandet av kanaler och fördämningar har tagit över denna typ av aktivitet vid dessa undersökningstillfällen. När eleverna visar sin skolgård berättar de om hur de brukar samla olika typer av löst material för att använda som en del av sandleken så som pinnar, bokollon, pärlor och paljetter. Precis som med vattenleken kan sandleken sägas karaktäriseras av att det är ett löst material som barnen kan forma själva.



Vattenlek

Eftersom det hade regnat vid tillfället då undersökningen genomfördes fanns det stora pölar av regnvatten på skolgården. Några av eleverna har tydligt beskrivit vattenleken på aktivitetskartan där de bland annat byggde kanaler mellan pölarna. Andra elever har bara markerat dessa områden på kartan. Genom att lägga ihop information från olika beskrivningar har vi kunnat uttolka vilka elever som har varit aktiva i vattenleken. Vid observationstillfället noterades ingen vattenlek. När eleverna visade sin skolgård berättade de hur de ibland hämtade vatten till sandlådan för att kombinera materialen i olika byggen till exempel broar och vägar. De återgav även ett tillfälle när de hade fyllt sandlådan med vatten ända upp till sandlådans kant. De berättade även att vatten kunde ingå som ett element vid lekar vid lianen. Vattnet fungerade då som ett hinder som man skulle ta sig över. Men det kunde även vara roligt att ramla ner i vattenpölen. Det som kan sägas karaktärisera denna aktivitet är att vatten är ett löst material som barnen själva kan forma och använda på en plats som de själva kan välja.



Klättra

På aktivitetskartan omfattar denna aktivitet platser såsom klätterställningen, repställningen, träd och buskar. Vid observationstillfällen har det framgått att barnen klättrar mycket i buskar och träd både på fram- och baksidan. De har även setts klättra på Båtens nät. När eleverna visade sin skolgård nämnde de även hinderbanan och hur de utmanar sig själva genom att göra den svårare då de istället väljer att gå balansgång baklänges. En annan elev anger även att hon klättrar på hinderbanan. Ett av barnens favoritplatser var klätterträdet på baksidan. Där kan man både leka med andra samt klättra upp och vara för sig själv. Klättringen har flera gånger ingått som ett moment i både pjätt- och fantasilekar. Detta gäller både klätterställningen och klätterträdet på baksidan. När eleverna beskriver aktiviteten klättra återkommer de ofta till känslan av att komma upp från marken som något positivt. Möjligheten att befinna sig på olika nivåer ovan mark är något barnen återkommer till och kan sägas karaktärisera denna aktivitet. Olika åldrar beskriver dock olika önskemål om svårighetsgrad och höjd.



Fantasilek

På aktivitetskartan återfinns bland annat markeringar av platser som borgen, båten, hästarna och däck. Flera elever har skrivit utförliga texter och berättat om barnens olika roller samt hur leken utspelade sig. När eleverna visar sin skolgård berättar barnen hur de leker vid de olika lekredskapen samt runt husen och i parken. Vid klätterställningen kan barnen bland annat leka agility med hundar och grotta. På baksidan vid klätterträdet anger eleverna att de ibland leker häst på gräsmattan. Runt husen och i parken pågår olika lekar där man smyger och spionerar på varandra. Delar av detta noterades även vid observationstillfället. När eleverna visar sin skolgård anger de att en av favoritplatserna är trappan vid ett intilliggande hus. Där brukar blanda annat barnen uppträda med sång och dans på trappans översta plan.

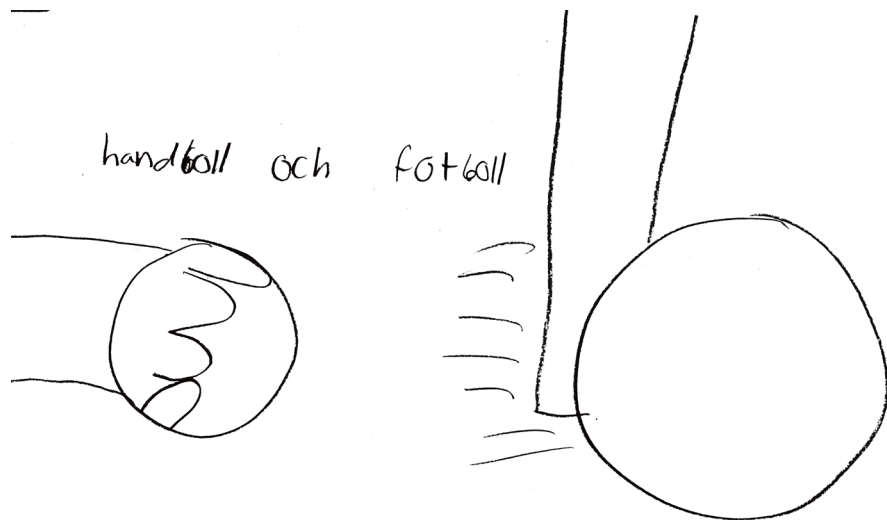
Det som karaktäriserar dessa lekar kan sägas vara öppna ytor samt vinklar och vrår att gömma sig bakom. Platser att gå in i både byggda konstruktioner och vegetation. Fantasileken kan anses utspelas runt ett objekt så som till exempel vegetation, lekredskap eller en byggnad. Många av fantasilekarna skedde i utkanten av skolgården där det är lugnare och färre barn.



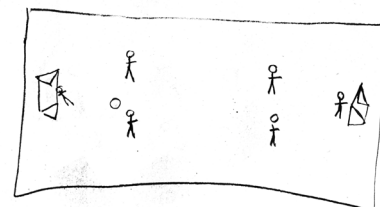
jag har lekt vi bärjen
vi lekte hest.

Bollek

Barnen har, på aktivitetskartan, angett att de spelar fotboll och handboll på skolgården och i parken. Markeringar på fotbollsplanen i parken utan beskrivning har vi tolkat som bollek. Vid observationstillfället noterades ingen bollspel i parken eller på baksidan. Däremot spelades fotboll på skolgårdens framsida där de använde pingisbordet och repställningen som mål. Bollspelet flyttades när andra aktiviteter tog över. Det förekom även bollek mot husvägg och trappa men detta avbröts av rasvakter då det ej är tillåtet. När eleverna visar sin skolgård berättar barnen om olika bollsporter men att det kan vara svårt för de yngre att få spela tillsammans med de äldre eleverna. De ytor som är anvisade för bollspel tas över av de äldre eleverna som inte låter de yngre vara med och spela. Enligt lärarna har pingisbordet tidigare utnyttjats i stor omfattning de har dock märkt att intresset har avtagit och i genomförda undersökningar har det inte framkommit att pingisbordet har använts till att spela pinigs. För att genomföra denna aktivitet med flera deltagare kan det finnas behov av en större yta med plant horisontalt underlag med objekt som kan fungera som mål. Bollek kan även ske mot en plan vertikal yta vilket idag saknas på skolgårdens område.

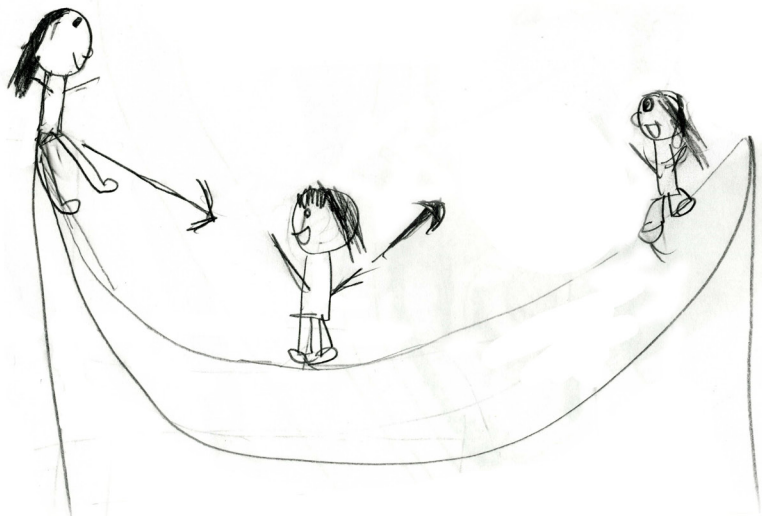


Jag är alltid och spelar
fotboll i parken med mina
vänner



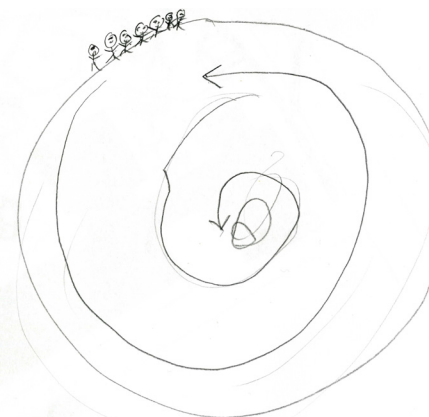
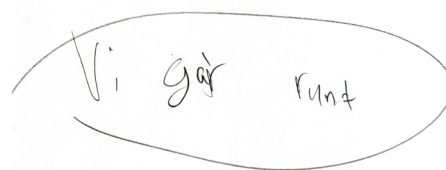
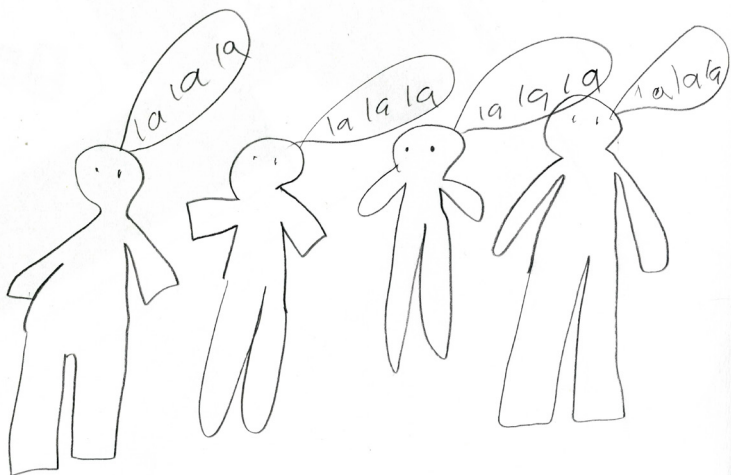
Jaga/springa

Några av eleverna har på aktivitetskartan beskrivit hur de sprungit runt skolgården och jagat varandra. Flera elever har markerat aktivitet över nästan hela kartan med omfattande rörelse på både bak- och framsidan. Dessa har tolkats som springlekar. Vid observationstillfället har även dessa aktiviteter noterats. Under observationen pågick även leken dunkgömme runt husen på skolområdet. Barnen gömde sig i olika vinklar och vrår. När eleverna visar sin skolgård är dessa aktiviteter ingenting som omnämns. En av eleverna visar dock en husknut som en av sina favoritplatser och berättar att här kan man smyga på varandra. Barnen berättar även om pjättlekar i olika varianter på olika platser på skolgården ofta i samband med både klättring, gungning och fantasilek. Exempel på platser som barnen berättar om är runt rampen och klätterställningen. Denna aktivitet kan antas karaktäriseras av en öppen yta för spring men verkar även ske runt olika lekredskap och träd eller andra objekt. Denna aktivitet kan antas vara något som man gör tillsammans med en eller flera kompisar.



Spana/prata

Denna aktivitet beskrevs ofta av eleverna i aktivitetskartan som "gick runt och tittade eller pratade" samt "satt eller stod och pratade". Detta är något som barnen även berättar om när de visar sin skolgård. Det framkom att det fanns olika anledningar till denna aktivitet. Några elever gick runt för att de hade tråkigt och saknade någonting att göra medan andra tyckte att det var en trevlig aktivitet att gå runt och prata med sina kompisar. Vid observationen framkom att många platser på skolgården användes vid denna aktivitet. Till exempel trädstammen, uppe i busken eller träd, uppe i borgen, på någon av trapporna och klätterställningen. När eleverna visar sin skolgård berättar de om hur de brukar sitta på avsatserna på klätterställningen och äta mellanmål eller klättra upp på taket till klätterställningen för att få vara i fred. Vill eleverna vara för sig själva klättrar de ibland även upp i träden. Det område som då används när de går runt skolbyggnaden är den hårdgjorda ytan längst fasaden. Den förklaring som ges är att barnen inte vill krocka med de lekande barnen på skolgården samt att de inte vill bli smutsiga. Sittplatser och överblick över andra barns lek kan antas vara viktiga vid denna aktivitet. Många elever verkar vilja söka sig upp från markplan då det verkar upplevas som en lugnare miljö. Det som verkar avgörande för denna aktivitet kan antas vara balansen mellan en lugn och lite avskild plats men som samtidigt har en visuell kontakt med andra barn.



Övrigt

Uppsamlingskategori för enstaka aktiviteter som ej kunnat inrymmas i någon av ovanstående kategorier. Till största delen handlar det om aktiviteter där barnen angivit på aktivitetskartan att de varit inomhus, antingen i klassrummet eller i högstadiets café. Ingen av våra undersökningar har fångat upp någon större aktivitet på schackrutan utomhus.

Aktivitetskarta:



Rita din aktivitet och lek:

Jag har skrivit i en bok hela rasten.
Sen har jag gått runt och pratat.
Om jag säger en annan rast så brukar jag gå omkring.



Boken jag skrev i

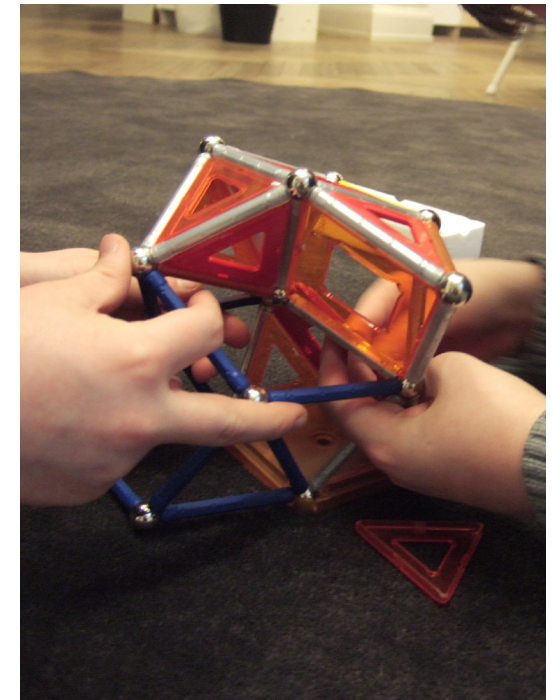
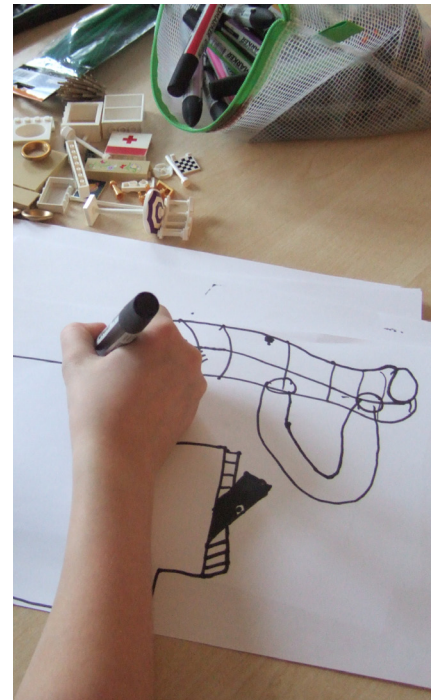
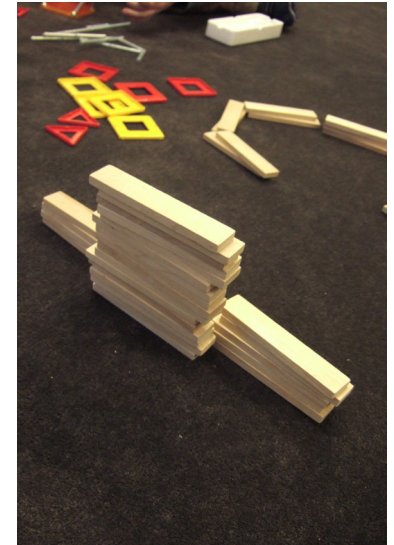
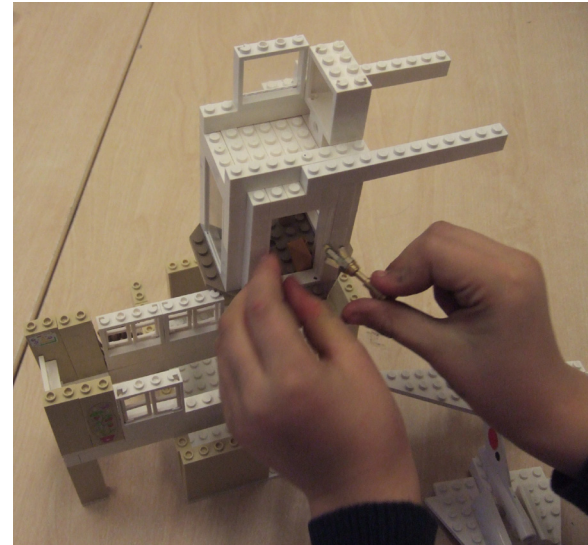
Analys av designdialog

Mycket av arbetet vid designdialogen skedde på barnens initiativ även om det efterhand uppstod en dialog kring deras idéer och modeller eller teckningar. Deltagarna fick inledningsvis associera fritt i turordning kring två frågor:

- Vad är viktigt att kunna göra på er skolgård?
- Kan ni hjälpa oss med idéer på hur man kan göra denna aktivitet?

För att kunna illustrera sina förslag hade eleverna hjälp av olika material. De aktiviteter som nämndes i samband med att den första frågan ställdes stämde i stort sätt överens med det som även framkommit vid de tidigare undersökningstillfällena. Svaren varierade i hög utsträckning men när barnen skulle visa sina idéer mer konkret var det generellt sett många oavsett ålder som började med att bygga kojor och klätterställningar, ofta i kombination med varandra. De gick även att se ett samband mellan vad de barn som även hade varit med på undersökningen "Eleverna visar sin skolgård" presenterade vid detta tillfälle. Deras uttalade favoritplats återskapades oftast i en ny förbättrad version. En tendens som kunde observeras var att ju längre och ju fler olika ritningar eller modeller deltagarna gjorde började de tänka i banor av allt mer okonventionella lösningar. Detta gällde främst de äldre eleverna. De yngre deltagarna valde även generellt sett att arbeta med olika material i större utsträckning än de äldre eleverna. Designdialogen bidrog med, förutom alla idéer kring olika former för aktiviteter, ytterligare ett tillfälle för oss att ställa följdfrågor och öka vår förståelse för vad det är i aktiviteten som är av avgörande betydelse.

Här till höger visas några av de modeller och ritningar som gjordes vid de båda designdialogerna. Övriga redovisas i bilaga.



Reflektion kring fältstudien

Efter fältstudien kan vi konstatera att eleverna var väldigt lätta att få kontakt med och gärna berättade om sin skolgård. De deltog aktivt och med stort engagemang i samtliga undersökningar. Vid vissa tillfällen fick vi svårt att hinna med att dokumentera allas berättelser. Vi tolkar det som att de ser utemiljön på skolan som meningsfull och viktig. De har således redan skapat en anknytning till skolgården som plats genom sina aktiviteter.

Flera forskare som nämnts i uppsatsens teoriavsnitt nämner skillnaden mellan vuxnas och barns syn på utemiljön. I fältstudien blir det tydligt hur mycket barnen interagerar med sin miljö och ofta använder lekredskap som inventarier i sina lekar och aktiviteter. Barnen kan även utföra en aktivitet men ha två helt olika syften men sitt utförande. Som exempel från undersökningarna kan nämnas att man klättrar upp i klätterträdet eller klätterställningen som en del av en lek där man jagar varandra men också för att komma ifrån och vara för sig själv en stund. En elev berättar att hon gått runt skolbyggnaden för att hon har tråkigt, medans en annan går runt för att delta i socialt samspel.

Boverket pekar ut vegetation, och speciellt större buskage som bra för att skapa en bra lekmiljö. På skolgården idag finns näst intill inga möjligheter till att leka i buskage. Barnen använder dock olika typer av lösa naturmaterial som de kan hitta i sina aktiviteter. Vid observationer går det att se mindre ansamlingar av kvistar, frökapslar och kottar på skolgården. Tillgång till lösa material är något som ett flertal forskare har tagit upp som positivt inslag och bidrar till att barn kan bli medskapare av sina platser.

Avsaknaden av buskage kan även sättas i samband med en storskalig rumslighet på skolgårdens framsida. Detta kan bidra till en brist av platser där man kan smyga, gömma sig och leka mera avskilt. De äldre barnen har dock tillgång till den anliggande parken där det finns en stor potential för dessa typer av aktiviteter. I våra undersökningar framkommer vid flera tillfällen att eleverna aktivt söker efter platser för att vara för sig själva. Högt upp i klätterträdet och längst upp i klätterställningen har varit exempel på dessa. Shaw talar om vikten av att arbeta tredimensionellt med lekmiljöer för att öka möjligheterna till upplevelser även ovanför markytan (Shaw, 1987).

I flera texter finns ett resonemang om att en bra lekmiljö ska innehålla möjligheter till utmaningar (jmf. Lillemyr 2002 och 2013, Scarlett et al. 2005, Boverket 2015). De äldre eleverna på Lunds Montessorigrundskola berättade om att de saknade utmaningar anpassade för dem. Några berättade dock att de genom att hitta nya svårare sätt att använda befintliga redskap till viss del kunde hitta sätt att lösa problemet. Norén-Björn ser både fördelar och nackdelar med denna typ av "felanvändningar".

När man ser till det sociala samspelet på skolgården kan man utläsa tendenser till att särskilda aktiviteter medför att vissa grupper av elever dominerar på specifika platser precis så som territorialitet fungerar i det offentliga rummet. Men även exempel på motsatsen finns, där leken anpassas och ändras allt eftersom olika aktiviteter äger rum på skolgården. Detta kan sägas ligga i linje med definitionen av "loose space", när tolkningsutrymmet av en yta är högt ger det även en ökad grad av användningsområden för de människor som vistas där. Vid gestaltningen av en skolgård finns således denna problematik i bakgrunden och det är i slutändan upp till landskapsarkitekten att avgöra i vilken riktning man väljer att styra utformningen.

När barn beskriver sina favoritplatser samt när elevernas lek observeras på skolgården går det även att uppfatta hur olika områden och platser används. Genom att i termer av till exempel stråk och noder analysera skolgården kan viktiga element upptäckas. Som exempel kan nämnas att barnen promenerar runt skolbyggnaden på rasten och tycker att det är viktigt att kunna gå här då man inte krockar med lekande barn samt att ytan är hårdgjord så att man inte blir smutsig. Ett träd på framsidan fungerar som en nod då flera av barnen samlas där, sitter under trädet samt leker vid trädet. Att identifiera olika användningsområden på skolgården kan fungera som vägledning vid gestaltningen.

Gestaltungsförslag

I detta avsnitt beskrivs konceptet samt gestaltungsförslaget, dels i form av en övergripande illustrationsplan men även utifrån skolgårdens mer karaktärgivande platser på närmare håll. Detalskisser, sektioner samt visualiseringar används för att förtydliga förslaget. Som komplement till bilderna redogörs skriftligen för de argument som ligger till grund för utformningen. Dessutom skildras vilka avvägningar som skett samt vilket arbetssätt som dominerat gestaltungsprocessen.



Över stock och sten

Gestaltningsskonceptet "över stock och sten" är en övergripande benämning som vi anser har flera olika underliggande betydelser.

En viktig del står för fokus på aktivitet och rörelse och hur man kan uppleva landskapet med kroppen. Detta är centralt i barns interagerande med sin omgivning och har därör varit en viktig utgångspunkt i vårt arbete.

Det finns också en klar koppling till naturupplevelsen, där vegetation och naturelement är grundpelare i uppbyggnaden. Vi vill ta tillvara och bygga vidare på de stora kvaliteter som finns i form av uppväxta träd och parkkänsla på platsen. Med kompletterade busk och perennvegetation kan man uppnå förstärkta upplevelsevärden såsom rumskänsla, ljud, ljus, komplexitet och variation. Vegetationen bidrar dessutom med löst material till lek och utomhuspedagogik.

I konceptet kan man även utläsa en möjlighet till att erövra landskapet genom utmaningar och att övervinna hinder. Tanken är att alla elever som använder skolgården ska kunna hitta utmaningar som passar dem. Miljön ska tillhandahålla möjligheter för "tryggt risktagande" där barnen utifrån sina egna behov och förutsättningar kan testa sina gränser.

Namnet i sig har ett tydligt samband med materialen som används i gestaltningen. Grova sågade ekstockar och stenar av olika storlekar utgör stommen för utformningen. Dessa element återkommer över hela skolgården och bildar en övergripande struktur. Komponenterna har flera funktioner och ger därför en möjlighet till olika användningsområden. Ekbjälkarna fungerar i gestaltningen exempelvis som insprängningsskydd, upphöjd växtbädd, materialavgränsning, trappa, sittplatser och hinderbana. Stenarna är bland annat en del av en hinderbana men fungerar också som sekundära sittplatser och bakhord.

Formmässigt står konceptet för mötet mellan det raka, strikta och det mer oregelbundna, organiska. Vi har velat hitta en balans mellan det ordnade och det oordnade som kan tilltala såväl barn som vuxna.



UTMANINGAR **AKTIVITET**
HINDER **FLEXIBILITET** **VARIATION**
NATURMATERIAL **UPPLEVELSE**
RÖRELSE

En helhetsstruktur

Vår vision är att skapa en lekmiljö som skiljer sig från den traditionella lekplatsstrukturen med prefabricerade lekredskap uppställda på en öppen yta. Vi vill genom en sammanhängande struktur och samspelet med omgivningen bilda ett kreativt leklandskap med förutsättningar för många olika aktiviteter. Med byggda konstruktioner och vegetation skapas rumslighet som idag saknas på skolgården. Det bildas rum i olika skalor för att få en växling mellan mindre slutna, mer intima rum och större öppna ytor. Att sträva efter en artrik buskvegetation har varit ett sätt att variera intrycket av vegetationen så att det får en mer naturlig karaktär och att få in olika aspekter såsom blomning och löst material i form av bär, pinnar och löv. Oregelbundna former i kombination med gränsöverträdande vegetation kontrasterar till den formella byggda strukturen. De tillförda materialen i form av trä, sten, grus, barkflis och vegetation relaterar till befintliga material i närmiljön. Tanken är att dessa material ska vara återkommande över hela skolgården och bilda en sammanbindande helhetsstruktur. De olika materialen skall bidra till att skapa olika förnimmelser då de förutom det visuella även tilltalar sinnen såsom hörsel och känsel.

Om vi skulle placera gestaltningen av skolgården i någon av Janssons lekplatskategorier (Jansson 2009) fterstävar vi en blandning av den kreativa lekplatsen och leklandskapet. Ett sätt att uppnå vårt mål med en variation av möjligheter till användning (affordances) har varit att hitta gemensamma nämnare för olika aktiviteter och kombinera dessa i utformningen. Vår förhoppning med en friare utformning som inte inkluderar bara figurativa eller prefabricerade lekredskap är att barnen i högre grad ska hitta sina egna sätt att använda utemiljön. Ledord under gestaltningsprocessen har varit Janssons huvudkategorier (Jansson 2015) för vad som lockar barn till att använda olika lekplatser; möjligheter till utmaningar, manipulation och platsskapande. Här ska barnen kunna pröva sina egna gränser, interagera med landskapet och vara medskapare till sina egna platser. En variation i rumslighet och material skapar möjligheter till olika sinnesupplevelser. Det finns plats för både de fartfyllda och de lugnare aktiviteterna. Här kan man leka många eller dra sig tillbaka till en egen vrå. Tanken har varit att utforma en lekmiljö med många valmöjligheter där barnen får utlopp för sin kreativitet och fantasi.



Illustrationsplan, förslag till ny utformning av framsidan på Lunds Montessorigrundskola.

I gestaltungsförslaget ingår:

Träbjälkar av ek sågade i dimensioner om 300 x 300 mm för på marken liggande konstruktioner och 200 x 200 mm i stående konstruktioner såsom redskap och växtstöd. Ek har trots ett dyrare pris valts då det står emot nedbrytning bättre utan att behöva behandlas med giftiga kemikalier.

Natursten av varierande storlekar. Om möjligt används material med lokalt ursprung. För placering utanför områden med fullgott fallskyddsunderlag används endast stenar med en maximal höjd av 600 mm från markytan.

Barkflis, företrädesvis av tall med fraktioner mellan 20-80 mm. Barken läggs som ett lager om 400-500 mm där det ska fungera som fallunderlag. Närmast trädstammarna minskas djupet till 300 mm för att inte riskera trädens vitalitet och fortsatta utveckling. Barken används också under markplanterad buskvegetation för att minska tillväxt av ogräs och minimera kompaktering av jorden runt buskar och träd.

Vatten i form av en gjuten damm som kan ta emot dagvatten upp till 200 mm djup. Ett dolt bräddavlopp mellan stenarna leder bort överstigande vatten till befintligt dagvattensystem.

Grus i två olika varianter. På bollplanen föreslås en yta av stenmjöl 0/2 mm för att få en slät yta och minimera risken för rullgrus. Då det kan förekomma att den avger damm vid torr väderlek vattnas ytan vid behov. Övriga grusytor beläggs med makadam 1/4 mm. Stenmaterialet hämtas företrädesvis från lokala stenbrott.

Sand som fallunderlag och lekmaterial. Under gungor och klätterredskap används ett lager om 500 mm strid sand (0,2/2 mm). I sandlandskapet fylls ytan med 1000 mm bakbar sand (0/4 mm).

Vegetation i form av träd, blandbuskage, solitärbuskar, häck och perenner planeras enligt planteringsplan. Växtbäddar med djup beroende på vegetation anläggs enligt instruktion.



Trä



Sten



Barkflis



Vatten



Grus



Sand



Vegetation

Utformningen har initialt fått stå tillbaka i avvaktan på att fältstudien har genomförts i sin helhet, det vill säga; aktivitetskartor, eleverna visar sin skolgård, observation samt designdialogen. Detta då elevernas delaktighet i så stor utsträckning som möjligt skulle bli en del av gestaltningen. Parallellt med fältstudien bedrevs litteraturstudien samt studiebesök på olika lekplatser samt skolgårdar. Även om skissande inleddes i ett senare skede så diskuterades regelbundet iakttagelser från studiebesöken samt olika teoretiska resonemang i förhållande till genomförda undersökningar.

Att försöka arbeta med fokus på "barns perspektiv" har varit en kontinuerlig process under hela projektet och vid återkommande tillfällen har vi fått stanna upp och ifrågasätta vilket perspektiv våra idéer egentligen representerar. I projektets första skede fastade vi ofta i visuella aspekter och var tvungna att med jämna mellanrum påminna oss om att barn förhåller sig till sin utemiljö på ett mycket mer multisensoriskt vis. Detta är något som man i flera avhandlingar lyfter fram, så som exempelvis i Maria Kylins, Från koja till plan (Kylin 2004). Tuan kallar den totala känslan som förmedlas av våra sinnen gemensamt för topophilia (Tuan 1974). Eftersom vuxna främst upplever sin utemiljö visuellt skulle man kunna hävda att barn har en betydligt mer utvecklad topophilia för sina platser än vuxna. Detta skulle kunna innebära att vi som vuxna och landskapsarkitekter aktivt måste arbeta mer med samtliga sinnesupplevelser och inte enbart ta det visuella i beaktande. Målsättningen skulle då istället vara en utemiljö som stimulerar alla sinnen.

I utformningen har vi försökt få med en variation av sinnesupplevelser så som syn, ljud, känsel, lukt och även smak i viss utsträckning. Olika markmaterial med olika egenskaper i form av färg, fraktionsstolek, spänstighet och ljudskapande kvalitéer. Växtligheten bidrar med färg, form, doft, känsel och smakupplevelser.

När det väl var dags att börja skissa hade en gemensam bild kring en övergripande idé diskuterats fram. För att utforska konceptet, över stock och sten, och få en förståelse för skalan bestämde vi oss för att arbeta med modell. Bjälkarna fick utgöra utgångspunkten för arbetsmodellen i skalan 1:20. Ungefär 80% av gestaltningen utforskades i modellform. Vissa platser skissades dock parallellt med modellarbetet.

När en förståelse för skalan samt utformningen hade uppnåtts övergick gestaltungsprocessen till att bli mer skissinriktad och då främst i skala 1:200. En förändring som skedde efter handledning var att de upphöjda växtbäddarna samt buskagen fick ta en större del av skolgården i anspråk. Funderingar kring skolgårdens gränzon samt gestaltningens gränsoverskridande element ledde till val i utformningen som skulle tydliggöra dessa delar. Vissa detaljer i gestaltningen har även utforskats i Autocad samt SketchUp.

Det som har varit avgörande för utformningen av skolgården som helhet har nog till stor del varit en reaktion på den traditionella lekplatsen som ett antal upprådade lekstationer vilket har observerats vid studiebesöken. Istället har litteraturstudien inspirerat till ett alternativt förhållningssätt och då bland annat Mårtenssons resonemang om leken som del av ett landskap. En annan aspekt kring utformningen av koncept var även att mötet mellan två formspråk, det strikta (ekbjälkar) och det organiska (vegetationen) även skulle kunna bli visuellt tilltalande för vuxna samtidigt som det skulle kunna skapa en kreativ miljö för barn. Att arbeta med flexibilitet och olika möjligheter till användning på skolgården ger ett mer kreativt förhållningssätt till utemiljön, något som skulle kunna vara till stöd för aktiviteten fantasilek. Olika typer av rumslighet och god tillgång till lösa material kan också bidra till att stimulera denna typ av aktiviteter.



Hänghörnan

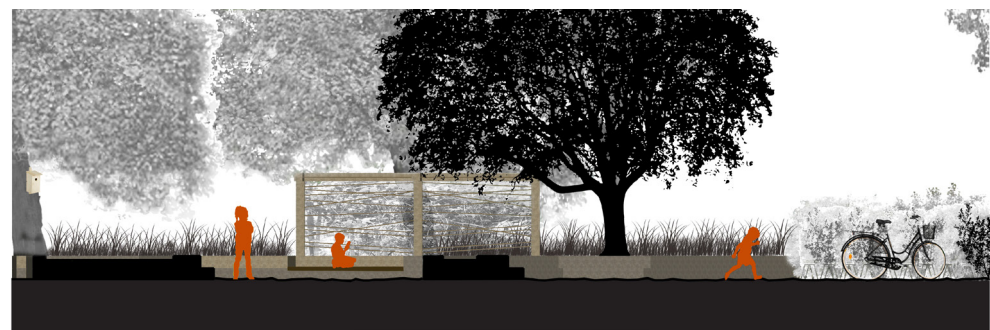
Två trädäck och en grupp av upphöjda växtbäddar med inbyggda trappformade sittplatser ger rumslighet och trädgårdskänsla. Tanken med denna lite avskilda plats har varit att skapa ett antal mindre rum med sittmöjligheter där det finns utrymme för t.ex. utomhuspedagogik, fantasilek med scenframträdanden eller att sitta och prata med kompisar. Den mindre skalan, tätare konstruktionen och annorlunda vegetationen skapar ett mer trädgårdslikt vardagsrum att hänga i.

Placeringen av hänghörnan i västra utkanten av skolgården har utgått från tillgången till solljus samt verksamhetens fysiska organisation. Den valda platsen ligger utanför mellanstadiet lokaler på gränsen till området där högstadiet har sin undervisning.

Gestaltningen av hänghörnan skedde enbart i arbetsmodellen och är den plats som har omarbetats minst under gestaltungsprocessen. Det som ligger till grund för utformningen är främst aktiviteten "spana/prata" samt favoritplatsen "scenen" som utgjordes av en trappa. Vid gestaltungsdialogen framkom att tak och väggar var en viktig del av scenens form. Spaljén vid det ena trädäcket har som syfte att fylla denna funktion. Flera elever har nämnt att vissa platser är bra om man vill vara själv, tanken är att denna lite mer avskilda plats även ska fungera som en lugnare ställe dit man kan dra sig undan om man vill. Denna typ av aktiviteter utförs enligt våra undersökningar främst av de lite äldre eleverna.

Känsligare lignoser och perenner har fått ta plats i upphöjda planteringsbäddar där växterna skyddas från spring och hårt slitage. Den lummiga miljön blir ett blickfång utifrån och bildar ett inbjudande rum mellan skolans båda entréer i väster. Hänghörnans utformning har en mer formell karaktär vilket med tanke på läget ut mot vägen även ger ett ordnat och välkomnande intryck från utsidan.

Efter att vi hade utformat hänghörnan publicerades Boverkets rapport som vi då kunde ta del av. De har pekat ut behovet av en mötesplats för de lite äldre eleverna med sittplatser och tillgång till utrymmen för uppträdanden, musik och dans. Som förslag har de angett trädäck och trappor, scen samt vegetationsytor (Boverket 2015, s. 70)





Sand- och vattenlandskap

I den västra delen av skolgården breder ett stort sandlandskap ut sig. Att den befintliga marken grävs ur och det tillförs en ram av sågade ekstockar gör att sandlagret är djupt. I direkt anslutning till sandytan placeras en gjuten damm för uppsamling av regnvatten. Sand och vattenlek hör ihop då de båda kan räknas som skapande, manipulerande lek. Vattnet och sanden blandas ofta och de olika materialen berikar varandra med sina skilda egenskaper. Barn och pedagoger har båda berättat om sandlek och vattenlek som viktiga aktiviteter på skolgården. Barnen beskrev engagerat hur de tyckte att det var spännande att kunna gräva djupt i sanden och fylla på med vatten. Natursten i och runt sandlandskapet fungerar som platsbildande element och bidrar till variation, såväl visuellt som aktivitetsmässigt. Intilliggande vegetation ut mot cykelvägen ska bestå av högre buskar för att skapa insynsskydd och rumslighet. Genom att leda regnvatten från skolbyggnadens stuprännor och omgivande ytor fylls dammen till maximalt 20 cm djup. Vid översvämning finns ett bräddavlopp som leder bort övrigt vattnet till det befintliga dagvattensystemet.

Att barn gillar att interagera med sin utemiljö genom att forma lösa material har framkommit i litteraturstudien men har även varit tydligt främst i undersökningen Aktivitetskartan. Där var vattenleken en vanlig aktivitet. När Eleverna visade sin skolgård framgick även att sandleken var ett populärt inslag på skolgården.

Idén till att skapa ett sandlandskap kom bland annat från en referenslekplats kallad Ayers Rock i Berlin som beskrivits av Lenninger och Olsson. Denna plats består av ett sandlandskap kantat av stora betongformationer (Lenninger och Olsson 2006, s. 78-79). Tanken med vår gestaltning är att kombinationen av sten och sand kan fungera på flera sätt, den höga stenen kan användas till klättring och sanden som fallskydd. De lägre stenarna kan användas till sekundära sittplatser, bakkbord eller till balansgång. Formen för sandlandskapet har omarbetats flera gånger men undersöktes ursprungligen först i arbetsmodellen. Placeringen av stenar har förändrats, först i arbetsmodellen men senare även i skisser och slutligen i SketchUp. Dagvattendammen har varit med som gestaltsidé från början med utformades först i sin helhet i SketchUp.

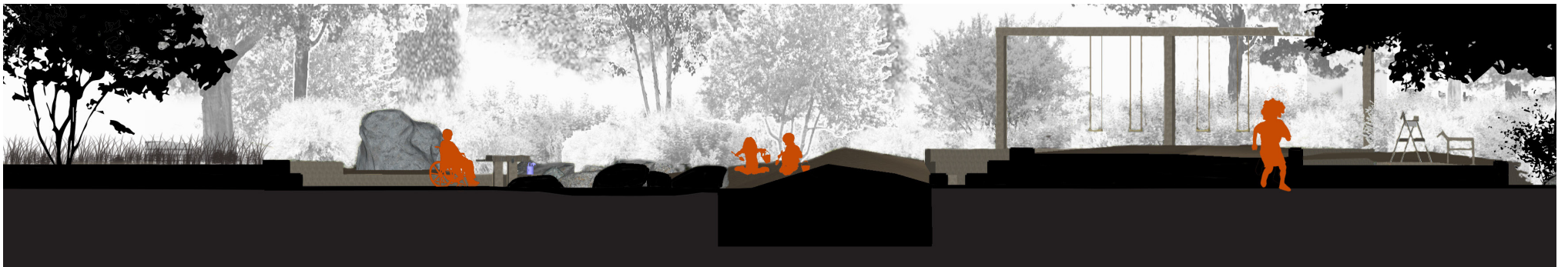
Gungor och hästar

En stor gungställning med plats för flera gungor placeras i närheten av träden i skolgårdens nordvästra del. Kombinationen ger ett samspel mellan lekredskapet och omgivningens vegetation. Tanken är att eleverna ska kunna gunga under trädkronorna så att skuggspel och vindens rörelser i träden skapar ytterligare dimensioner till upplevelsen. Barnen har berättat om hur de gungar på olika sätt, med ansiktet nedåt eller uppåt för att åstadkomma olika sinnesupplevelser eller som en del av en lek. Något att förhålla sig till kan förstärka känslan av rörelse och fart.

Aktiviteten gunga framkommer främst i undersökningen "Eleverna visar sin skolgård". Dels som en aktiv och utmanande lek men även som en bra plats där man kan vänta på att någonting skall hända. Eftersom eleverna har delat med sig av sina berättelser om hur de väljer att gunga när de inte har något att göra eller väntar på någon var placeringen viktig. Ett centralt läge med översikt över entréer och andra lekområden gör det till en bra plats att gunga på när man väntar på att hitta en lekkompis.

Placeringen intill sand och vattenlandskapet har gjort att formen har varit starkt förbundet med den angränsande platsen. De båda är en del av en helhetsform som delvis styrts av befintlig vegetation. Även denna plats utforskades först i arbetsmodell med har under processens skissats om både på skisspapper och i Autocad.

Genom undersökningarna har vi förstått att många av eleverna är intresserade av att leka häst och att de befintliga trähästarna är populära. En av flickorna berättade dock att hon tyckte att hästarna stod på fel plats idag. Vi bestämde oss för att hitta en bättre plats till hästarna som hade bättre kvaliteter i form av ljus och omgivande material. På den nya platsen står hästarna i sand vilket gör det säkrare ur fallskyddssynpunkt. Omgivande vegetation ger en trevlig inramning till platsen och gör den mer intim och kan bidra med material till fantasilekar.







Vegetationslandskap

Ett större sammanhängande buskage av blandade arter planteras på ett centralt läge på skolgården. Detta fungerar både som rumsskapande element och lekbuskage. Här ska det finnas utrymme för att bygga kojor och hitta egna små platser där lösa material kan användas för att göra den till sin egen för stunden. Vegetationen ska vara varierande, tålig för slitage och inte för tillrättalagd för att vara tillåtande och inbjuda till eget skapande. Känslan av natur vara påtaglig genom hög grad av slumpmässig oregelbundenhet och mångfald. Valet av arter har delvis inspirerats av vegetation i intilliggande områden. En översiktlig inventering av träd och buskar på anslutande parkmark har resulterat i ett urval av arter som blivit en del av växtvalet på platsen.

Inspirationen till att tillföra ett vegetationslandskap till skolgården kommer främst från litteraturstudien men även från iakttagelser vid flera av studiebesöken. Lindholm menar att när barn själva får välja vill de hellre vara i en miljö som de själva kan vara med och påverka istället för platser planerade av vuxna, något som bland annat Cele och Jansson hänvisar till som exempel på barns platsbildning (jmf Lindholm 1995, Cele 2006 och Jansson 2009). Vid besök på skolgårdar och lekplatser kan man se, om man tittar noga, hur barnen interagerar med sin utemiljö genom att samla material så som högar av löv och pinnar, eller hur buskagen är fulla med stigar och små kojor. Trots att utemiljön är planerad av vuxna hittar barnen sätt att skapa sin egen miljö och göra sina egna platser. Tanken är att gestaltningen av Lunds Montessori skola skall uppmuntra till detta. Buskagen är utvalda för sin tålighet och klarar av ofrivillig beskärning då grenar bryts. Vegetationen skärmar även av och kan tillåta att delar av den blir lite mer rörig och skräpig, utan att det blir allt för visuellt störande för vuxna. Barnen får då möjlighet att samla material och bygga kojor under en längre tid utan att deras samlingar och byggen behöver plockas undan. Tanken har även varit att ha en väl tilltagen vegetation vid utkanten av skolgården, här finns möjligheter för barnen att komma undan och få tillgång till en lite mer hemlig hörna. Att plantera klättrväxter utanför staketet på skolgården är ytterligare ett sätt att förstärka den tänkta avskildheten för eleverna.

Buskvegetationen som rumsavdelare och organisk form har varit med länge i gestaltungsprocessen. Den har dock utökats i etapper, först efter handledning och sedan efter det att det befintliga staketet kunde flyttas i det nordöstra hörnet av skolgården.



JAG ÖNSKAR MIG EN KOMPISGÅNGA

Kompisgunga



Att gunga många tillsammans utgör en saknad aktivitet bland eleverna. Då själva gungan redan finns, men att en fullgod ställning saknas har aktiviteten inte kunnat utföras under den senaste tiden. Marken grävs ur till ca 50 cm djup och ett tjockt lager sand läggs på vilket ger ett rejält fallunderlag. Liggande trästockar och lägre vegetation i upphöjda växtbäddar bildar insprängningsskydd från sidorna. En öppning har dock lämnats fri från träbjälkar för att göra gungan mer tillgänglig för barn och vuxna med funktionshinder. Ett löstagbart rep i öppningen kan fungera som skydd för att undvika insprängningsolyckor. Trappformationer av träbjälkar längs med planteringarna kan användas som sittplats då man väntar på sin tur.

Kompisgungan har varit ett efterfrågat inslag i de olika undersökningarna och därför varit ett givet inslag i utformningen av skolgården. Flera elever berättade om lekar vid gungor i undersökningen, Eleverna visar sin skolgård. Placeringen av gungan har valts då både pedagogerna och eleverna har berättat att gungan är väldigt populär samt att barnen gärna vill gunga många åt gången (helst fler än vad som är tillåtet på skolan). Det har därför varit lämpligt att placera gungan där det finns en god överblick. Denna plats har utforskats främst i skiss men i ett senare skede även testats i arbetsmodell. Formen har omarbetats vid flera tillfällen.

Inspirationsbilder från platsbesök i Lund





Trädkojor

Tre hus i trä av olika utformning är placerade i utkanten av skolgården. Två av husen är tänkta att vara byggda runt stammen på befintliga träd på skolgården. För att skapa möjligheter till upplevelser av att vara högt upp står kojorna på höga bjälkar. Samtliga kojor har fallskydd i form av barriärer och godkänt fallutrymme runt konstruktionen. Alla kojorna har två öppningar för in och utgång, en med stege ner till marken och en som leder till nästa koja via hängbro eller nättunnel. På detta sätt kan kojorna vara en del av hinderbanan som sträcker sig över större delen av skolgården. Husen är olika stora för att kunna rymma både mer privat lek med ett fåtal barn och grupper som vill leka tillsammans. Två har tak, medan det tredje mer är utformat som ett utkikstorn med översikt över skolgårdens alla områden. Ett av husen har dessutom en lägre öppen plattform under själva kojan där barnen kan leka i skydd från nederbörd. För att säkerställa ett tillräckligt fallskyddsunderlag har 50 cm barkflis lagts på marken under och runt kojorna. Närmast trädstammarna läggs barkflisen något tunnare för att inte skada träden.

Tankar kring kojor eller liknande har diskuterats igenom hela gestaltningsprocessen mycket tack vare de olika studiebesöken. Men det var först efter gestaltningsdialogen som det stod klart att gestaltningen även skulle innefatta platsbyggda kojor. En majoritet av eleverna började bygga kojor, klubbhus eller liknande när de skulle visa en idé under gestaltningsdialogen. Det framgick även att det var viktigt med element som tak och väggar. Ofta ville man även kunna inreda kojorna/husen med stolar och så vidare. En av eleverna på gestaltningsdialogen hade först en idé om att bygga ett glashus på skolans tak men ändrade sedan sin idé till en trädkoja. Även andra elever byggde kojor med flera våningar. I samband med att barnen presenterade sin idé nämnde de att det är spännande att komma upp ovan mark och få en bättre överblick. Detta utgjorde grunden i det förslag som sedan arbetades fram. Kojorna utformades i SketchUp med temalekplatsen "En skogsglänta" i Malmö som förebild. Placeringen på skolgården avgjordes av de träd som var bäst lämpade för byggnation med hänsyn till säkerhetsavstånd och avstånd till tomtgräns. Från början var tanken att det skulle vara tre kojor i olika höjder med mellan liggande nät och hängbro för att bidra med olika utmaningar för barnen. Men vid utformningen fick denna idé utvecklas och anpassas till rådande förutstättningar.

Bollplan

En oregelbunden form av sågade ekbjälkar bildar en sarg runt en grusplan. Utsågade indragningar i bjälkarna markerar mål för till exempel fotboll eller bandy. Bakom målen finns spaljéer för att kunna ta emot bollar och skydda lekande barn på andra sidan. På två av planens sidor finns trappor som kan fungera som sittplatser för åskådare eller avbytare. Formen på planen har bland annat utarbetats i samarbete med en elev under designdialogen. Grus har använts som markmaterial för att få ett genomsläppligt men plant underlag som håller över tid. Tanken har varit att skapa en flexibel yta som ska kunna användas till olika bollekar, men också som samlingsplats med möjlighet för många att sitta. Planen kan användas i sin helhet eller delas av för att bilda två mindre ytor.

Redan tidigt i gestaltningsprocessen framkom från både pedagogerna och eleverna önskemål om en fotbollsplan. Detta var även något som återkom i samtliga undersökningar och i gestaltningsdialogen. Eleverna har tillgång till den angränsande parken där de äldre eleverna spelar fotboll. Det har dock framkommit att av olika anledningar så spelar de yngre barnen fotboll på skolgårdens framsida. En bollplan tar mycket plats och skolgården har begränsat med utrymme. Skall en aktivitet få dominera skolgården eller hur kan formen för detta se ut? Kan en fotbollsplan upplevas som lämplig för andra användningsområden? Detta var frågor som genomsyrade gestaltningsprocessen. Tyvärr såg vi inga inspirerande fotbollsplaner vid studiebesöken utan ofta återkom exempel på olika multisportplaner. Vid en diskussion kring konceptet uppkom dock en form som senare utvecklades vid en designdialog med en elev. Placeringen av fotbollsplanen var inte given utan har skissats fram.

I ett första skede testades en placering vid sopstationen men bollsplanens form var svår att passa in med angränsande ytor och aktiviteter. I ett andra skede testades en placering vid buskvegetationen vilket visades sig lösa en del av problemen och de båda utrymmena samspelade formmässigt bra med varandra. Buskages mer fria form kunde lättare stödja fotbollsplanens förutbestämda kantiga utformning. Tanken är även att fotbollen på skolgårdens framsida, precis som idag, skall vara mer lågintensiv än den fotboll som spelas i parken.

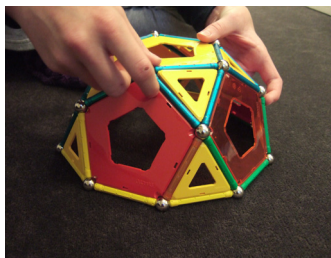
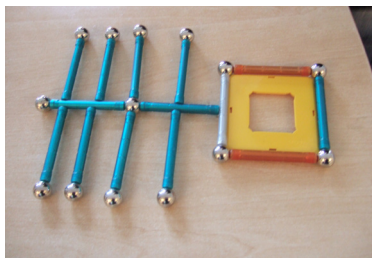
Klätterlandskap

En kombination av klätterställning och koja på ett annorlunda sätt ger möjligheter att vara under, över, i och på. Här dominerar träkonstruktioner och rep i olika former. Pedagogiska inslag där barnen kan undersöka volymer i förhållande till sin egen kropp. De kan till exempel prova att vara i en kubikmeter. Stockar, stubbar och stenar kan fungera som en hinderbana över hela skolgården och ger barnen en möjlighet till olika utmaningar och upplevelser.

Klättring är en aktivitet som har nämnts vid ett flertal tillfällen vid undersökningen eleverna visar sin skolgård och har noterats vid observationen. I detta sammanhang nämner barnen ofta behovet av utmaningar för alla åldrar. I designdialogen inkluderades även aktiviteten vid olika idébyggen. Till exempel så bestod ofta barnens kojor av flera våningar som man kunde klättra emellan. Från början diskuterades olika idéer kring klätterställningar men efter en tid så bestämdes att vid den huvudsakliga avsikten vid gestaltningen av klätterställningen var att idéerna från designdialogen skulle synliggöras. Klätterställningen i gestaltningsförslaget är endast ett idéförslag. Detta då lekutrustningar på skolgården omfattas av olika säkerhetsregler vilka det har varit svårt att få ett helhetsgrepp om inom ramen för detta arbete. Utformningen av klätterställningen skissades och arbetades fram i Sketchup. Hinderbanan som element finns på skolgården idag och har ansetts viktig att behålla av pedagogerna för att utveckla elevernas motoriska förmågor.



Inspirationsbilder från designdialog



Inspirationsbilder från platsbesök i Köpenhamn







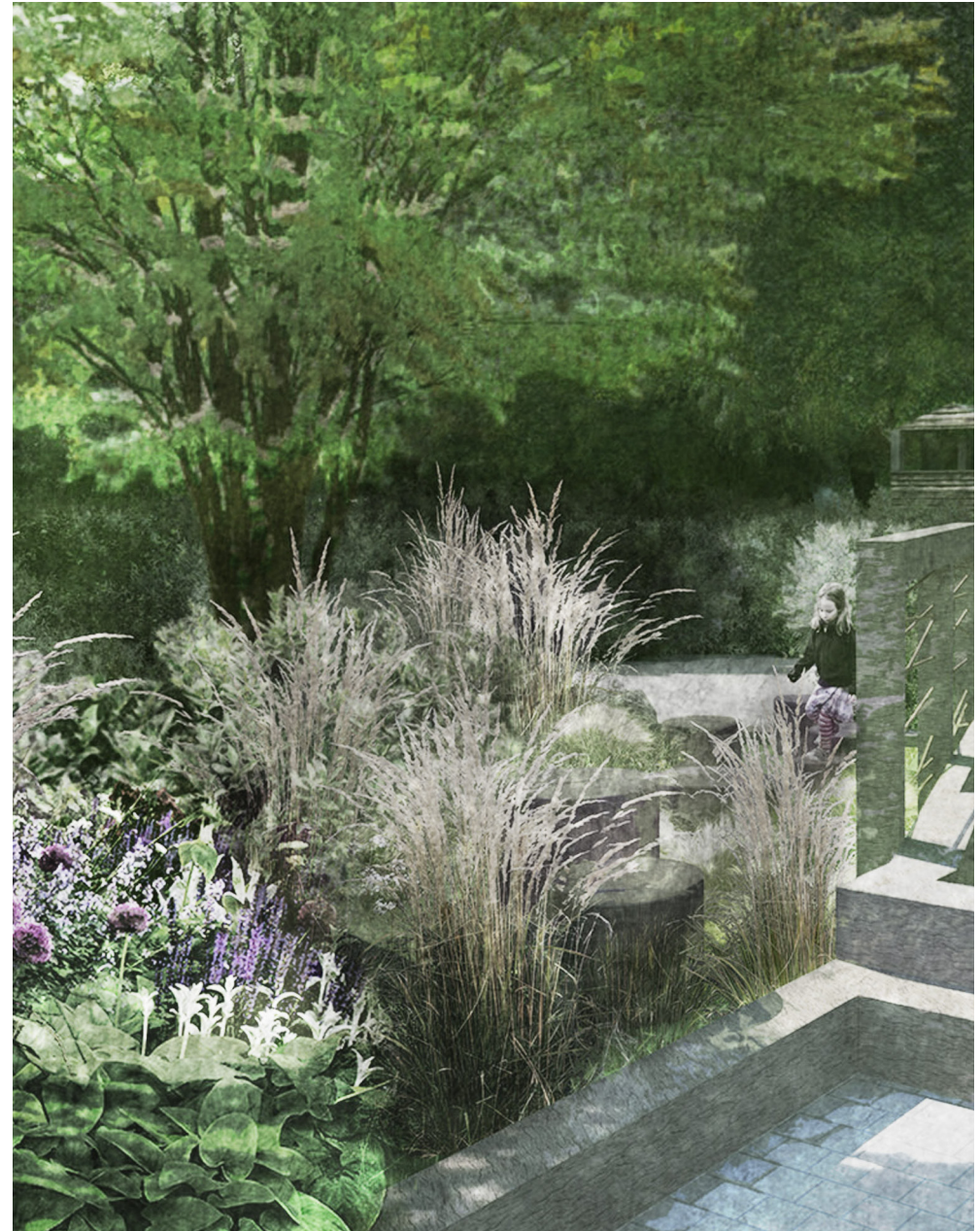
Cykelställ m.m.

Från skolans sida har det funnits önskemål om 40 stycken cykelparkeringar. Skolhuset är en av de gamla sjukhusbyggnaderna från slutet av 1800-talet. I gestaltningen har hänsyn tagits till husets karaktär i den mån att huset så långt det är möjligt skall framhävas, varför husfasaden har lämnats fri från skrymmande cykelparkering. Placeringen av cykelparkeringen har skett med hänsyn till entréer samt att cyklarna inte skall vara i vägen för barnens aktiviteter. Övriga inslag på skolgården är förråd samt papperskorgar. Förråden har placerats där den hårdgjorda ytan är som bredast samt i närheten av aktiviteter som kräver förvaring så som vattenkanna, hinkar, spadar samt bollar med mera. Papperskorgarna har placerats vid cykelställena samt vid grillen. Dessa delar tillkom i slutet av gestaltungsprocessen.

Möjlighet till förändring, barnens medverkan framöver

Tanken med utformningen är inte att leverera ett fullständigt förslag som efter anläggningen är färdigt, utan eleverna och pedagoger kan och bör vara delaktiga på olika sätt även framöver. I dagsläget hade ingen av pedagogerna möjlighet att ta ansvar för odling på skolgården men om detta ändras kan eleverna bygga sina egna odlingslådor och placera ut dem på skolgården. En upphöjd växtbädd i ett någorlunda soligt läge kan i stället bli en upphöjdväxt odlingsbädd. Fågelholkar och insektshotell kan byggas av eleverna och placeras ut på skolgården. På hösten kan eleverna hjälpa till att plantera blomsterlök.

Även skötsel av vegetationen kan involvera barnen, ogräs ska rensas, löv krattas, buskar skall gallras o.s.v. Att placera ut regntunnor som samlar vatten på skolgården kan vara ett sätt för barnen att bli delaktiga i skötseln och kunna vattna perenner och buskar. Att involvera barnen kan ha ett pedagogiskt syfte likväl som det engagerar dem och gör skolgården till barnens plats i stället för en plats för barn vilket bland annat Jansson hävdar (Jansson 2015).



Resonemang kring plantering och skötsel

Lund tillhör växtzon 1 och jordmånen på skolgården utgörs enligt vår bedömning till stor del av lerjord. Vindar kommer oftast från sydväst men skolgården är omgiven av bebyggelse och har därför ett relativt skyddat läge. Normal årsnederbörd i Lundområdet är enligt SMHI ca 600 mm (SMHI 2015).

Befintlig vegetation i form av träd och större buskar bevaras med undantag för enstaka exemplar med brister i skick och ljustillgång. Som komplement tillförs träd, buskar och perenner i både markplantering och upphöjda växtbäddar.

Under befintliga träd kommer i vissa fall fallskydd i form av barkflis att läggas ut. Som allra mest under trädkojorna ca 500 mm. Det kan vara ett problem för befintliga träd om markmaterialet blir allt för kompakterat. För att minska risken för problem bör jorden luckras upp innan träflisen läggs ut. Även framöver när man fyller på mer fallskydds material bör man passa på att luckra upp det markmaterial som finns kvar på platsen.

Planteringstiden kan förläggas till vår eller höst beroende på tidpunkt för markarbete och anläggning av byggda strukturer på skolgården. Större kvaliteter som levereras med rotklump bör planteras innan lövsprickning eller efter växtsäsongens slut (från början på oktober) innan det blir tjäle i marken. Krukodlat växtmaterial samt växter odlade i Root Control Bag (RCB) eller liknande är inte lika känsliga för valet av planteringstid. Dock bör man undvika den torraste och varmaste perioden för bra etablering (Stångby plantskola 2013).

Vid vårplantering får växtmaterialet i och med sommarlovet relativt snabbt en period med mindre risk för slitage då färre barn vistas på skolgårdens område under denna tid. Dock betyder det att skolgården anläggs under terminstid, vilket kan betyda begränsad användning av utemiljön under en tid. Lökväxter finns sällan tillgängliga för vårplantering och måste därför planteras i efterhand. Detta kan ses som en nackdel då det är mer tidskrävande att plantera enskilda lökar i en befintlig perennplantering. Dock finns möjligheten att engagera elever och personal i planteringen som en del av invigningen av den nya skolgården på höstterminen. Med vårplantering kan man få en frodig perennplantering redan samma år, och därmed snabbt se resultat av sin

satsning. Vintergrönt växtmaterial bör med fördel planteras på våren. Om plantering av växterna sker på hösten kan skolgården anläggas under sommarlovet, och därmed inte inverka lika mycket på skolverksamhetens rutiner. Krukodlat växtmaterial kan planteras under hela växtsäsongen om man säkerställer tillräcklig bevattning. Plantering av träd av större kvaliteter som ofta levereras med rotklump bör däremot vänta till början av oktober. På hösten finns tillgång till ett stort utbud av vårbloommande lökväxter. Vid höstplantering kan man kombinera plantering av lök och perenner på ett effektivt sätt för att få ett bra resultat kommande växtsäsong. Dock har många perenner ett mindre attraktivt utseende på hösten vilket kan ge ett trist intryck första tiden.

Vid bestämning av växtkvaliteter bör man överväga hur snabbt man vill att planteringen ska utvecklas och hur mycket tid i form av skötsel och beskärning som man kan och vill lägga ner. Landskapsplantor är ett billigare alternativ och på sikt har de lika god tillväxt som större kvaliteter. Initialt kan de dock vara känsligare för slitage och behöva insprängningsskydd. Större kvaliteter ger snabbt stora volymer och innebär mindre beskärning då grundläggande uppbyggnadsbeskärning redan är gjord. Större plantor konkurrerar bättre ut oönskade fröplantor och betyder därför att ogräsbekämpningen kan bli något lättare. Större buskar och träd är dessutom mer tåliga för påfrestningar. Stångby plantskola rekommenderar en trädkvalitet med ett minsta stamomfång på 20-25 cm och en stamhöjd på mer än 230 cm för att klara en viss belastning (Stångby plantskola 2013).

I upphöjda växtbäddar är växterna skyddade på ett annat sätt och är därför inte utsatta för lika stort slitage. Här skulle man kunna använda mindre kvaliteter för att sänka priset något. För träd som planteras i mark är det dock bättre att välja en stor kvalitet för att minimera risken för slitage och sabotage. Oberoende av kvalitet är det viktigt att alla växter får etablera sig innan de utsätts för yttre påfrestningar. Det är därför en god idé att sätta upp enklare staket runt buskage och träd. Dessa kan sedan tas bort efter några år när växterna har utvecklat ett bra rotsystem och fått en god tillväxt. Under buskar och träd som saknar undervegetation i form av perenner läggs ett lager barkflis för att minimera ogrärensning och minska kompaktering av jorden vilket skulle få en negativ inverkan på vegetationens tillväxt.

Plantering av perenner i upphöjda växtbäddar sker så att markytan snabbt skall täckas av vegetation vilket minskar risken för tillväxt av ogräs och på så sätt minska skötseln. Val av perenner har till viss del utgått från arter som sprider sig med utlöpare för att säkerställa etablering över längre sikt. Plantering av perenner samordnas med planteringen av övrigt växtmaterial. En tidig vårplantering har dock fördelen att ge fullgott resultat samma sommar. Varje träd förses med trädstöd av tre trästolpar och juteband samt gnagskydd.

I upphöjda växtbäddar och busk- och trädplanteringar rekommenderas en planteringsjord bestående av 50 vol % grönkompost, 25 vol % grus 0-8 mm och 25 vol % Hasslefors torvmix. Önskvärt pH-värde runt 7. Växtbädd för perenner bör minimum vara 400 mm, för buskar 600 mm och träd 1000 mm. Hänsyn tas till rotsystemet hos befintliga träd.

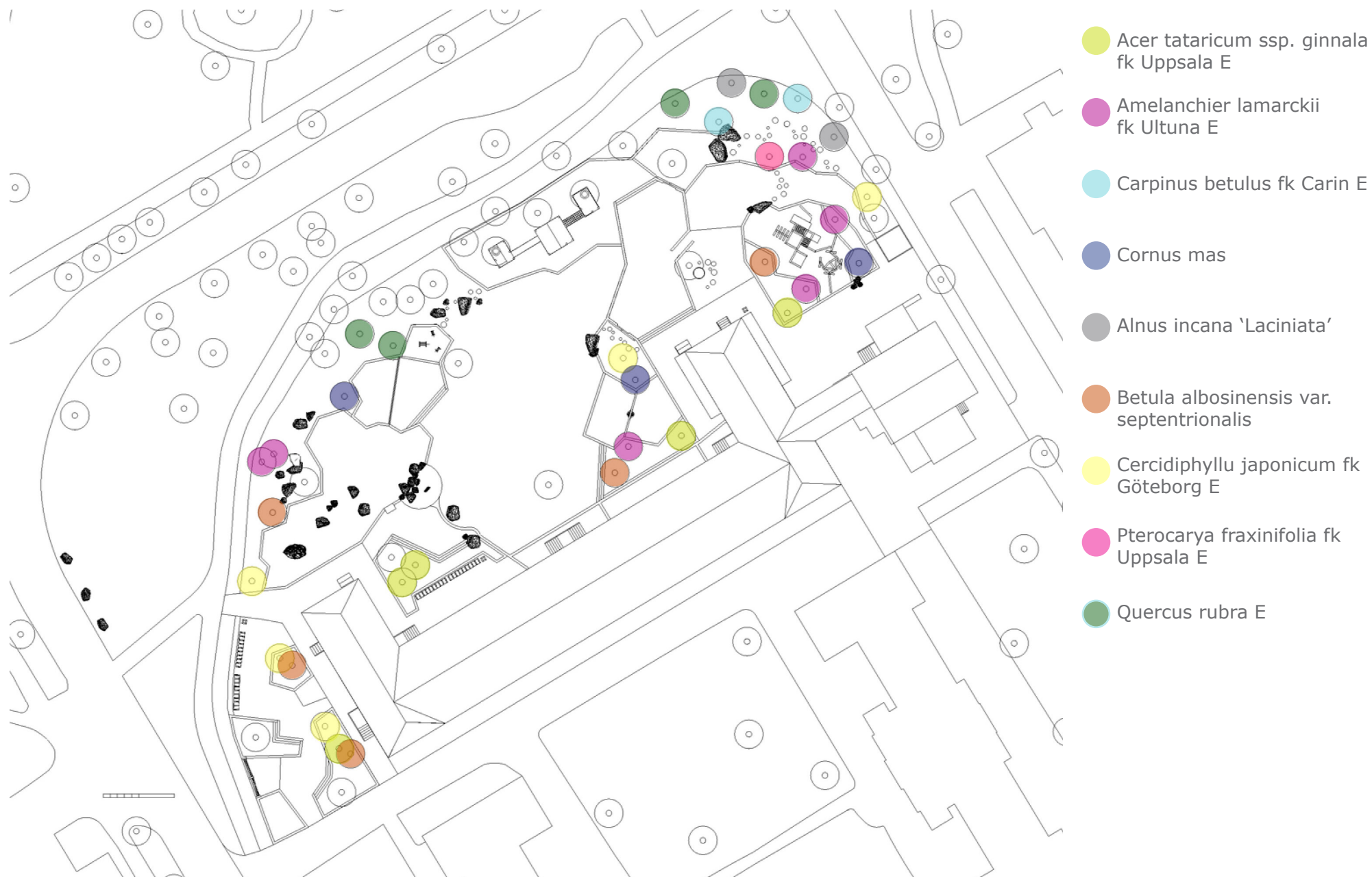
Etableringsskötsel under de två första åren är viktig för ett bra slutresultat. Efter denna tid är inte skötselbehovet lika stort men punktinsatser såsom översyn, förnygringsbeskrining, rensning osv. bör göras regelbundet. Skötsel under det första året består främst av bevattning och ogräsbekämpning. Beroende på väderlek vattnas planteringarna så att jorden hålls fuktig. En bra idé är att kontrollera behovet av bevattning ca en gång per vecka (Stångby plantskola 2013). Vid en torr sommar bör man även upprätta ett bevattningsschema som kan involvera både elever och pedagoger.

För att kunna utnyttja regnvattnet till lek och bevattning av buskage, samt få en bra avrinning på hårdare ytor är det viktigt att höjdsättningen planeras väl vid projektering. Till höger visar vi en skiss på en möjlig princip för dagvattenhantering. Till så stor del som möjligt ska vattnet ledas till dammen eller till buskagen. Detta för att ta tillvara resursen som regnvattnet utgör och därigenom arbeta för att värna ekonomisk och ekologisk hållbarhet. Att använda vattnet på plats avlastar dessutom dagvattensystemet i området.



Principskiss för dagvattenhantering

Planteringsplan träd



| Namn | Antal |
|---|-------|
| Acer tataricum ssp. ginnala fk Uppsala E | 5 |
| Alnus incana 'Laciniata' | 2 |
| Amelanchier lamarckii fk Ultuna E | 6 |
| Carpinus betulus fk Carin E | 2 |
| Cornus mas | 3 |
| Betula albosinensis var. septentrionalis | 5 |
| Cercidiphyllum japonicum fk Göteborg E | 5 |
| Pterocarya fraxinifolia fk Uppsala E | 1 |
| Quercus rubra E | 4 |



Planteringsplan buskar



Buskage 1

| Namn | Andel i % över ytan |
|---|---------------------|
| Acer tataricum | 5 |
| Amelanchier alnifolia fk Alvdal E | 5 |
| Aronia x prunifolia fk Västeråker E | 10 |
| Cornus alba 'Sibirica' | 5 |
| Cornus alba 'Kesselringi' | 5 |
| Cornus alba 'Flaviramea' | 5 |
| Forsythia mandschurica | 5 |
| Malus toringo var. sargentii fk Göteborg E | 10 |
| Philadelphus 'Mont Blanc' | 5 |
| Physocarpus opulifolius 'Diabolo' | 5 |
| Potentilla fruticosa 'Abbotswood' | 5 |
| Ribes alpinum | 5 |
| Salix pentandra | 5 |
| Salix purpurea 'Nana' | 5 |
| Salix rosmarinifolia | 5 |
| Sorbaria sorbifolia | 5 |
| Spiraea x vanhouttei | 5 |
| Syringa microphylla | 5 |

Buskage 2

| Namn | Andel i % över ytan |
|--|---------------------|
| Acer tataricum | 10 |
| Amelanchier alnifolia fk Alvdal E | 10 |
| Aronia x prunifolia fk Västeråker E | 5 |
| Cornus alba 'Sibirica' | 5 |
| Cornus alba 'Kesselringi' | 5 |
| Cornus alba 'Flaviramea' | 5 |
| Lonicera nitida 'Elegant' | 10 |
| Physocarpus opulifolius | 10 |
| Physocarpus opulifolius 'Diabolo' | 5 |
| Prunus laurocerasus 'Cherry Brandy' | 5 |
| Ribes alpinum | 5 |
| Salix pentandra | 5 |
| Salix purpurea 'Nana' | 10 |
| Sorbaria sorbifolia | 10 |

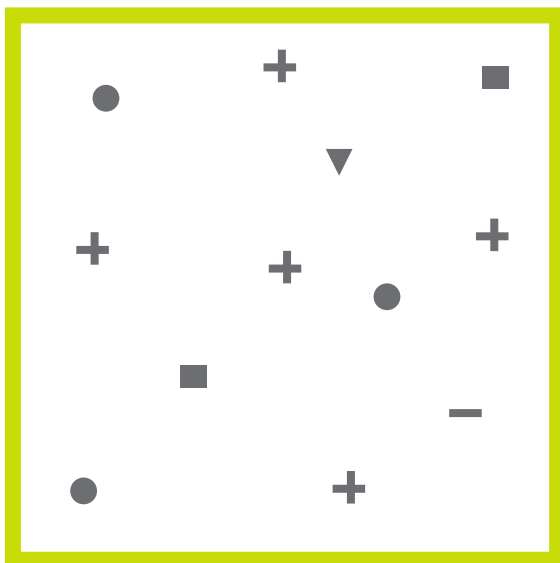
Planteringsplan perenner



- Perenner och lökar 1
- Perenner och lökar 2
- Perenner och lökar 3
- Gräs och perenner 4

Vid höstplantering fördelas lökväxter jämt över ytan innan de sista 15 cm planteringsjord läggs ut. Perenner och gräs planteras enligt scheman på följande sidor. Varje ruta motsvarar en kvadratmeter planteringsyta. Schemat vrids ett kvarts varv för varje ruta för att undvika reptetativa möster i planteringen.

Planteringsscheman perenner



1 x 1 m

Perenner 1

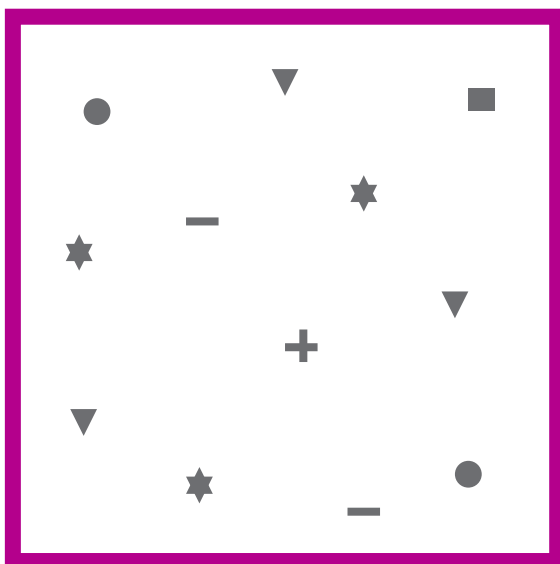
- Anemone sylvestris
- Monarda didyma
- Salvia officinalis
- + Stachys byzantina
- ▼ Veronica longifolia

Antal per m²

- 3 st
- 2 st
- 1 st
- 5 st
- 1 st

Lök 1 (fördelas jämt över ytan)

- Allium aflatunense 'Purple Sensation' 30 st
- Crocus vernus 60 st
- Muscari botryoides 60 st



1 x 1 m

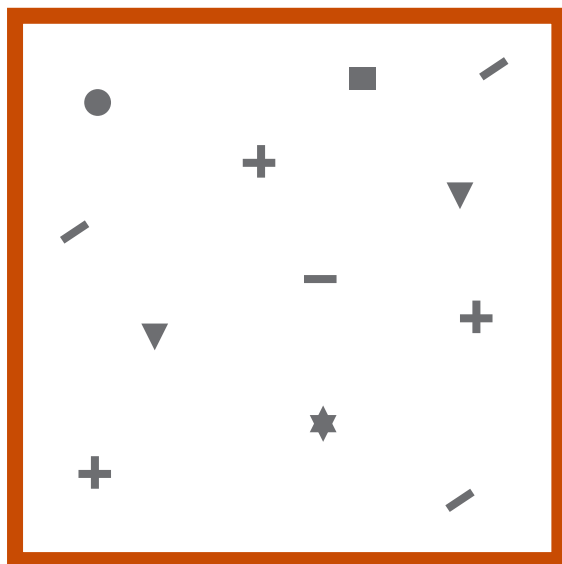
Perenner 2

- Geranium phaeum
- Iris germanica 'Immortality'
- Meum athamanticum
- + Sedum telephium 'Matrona'
- ▼ Stachys byzantina
- ★ Vinca minor

- 2 st
- 1 st
- 2 st
- 1 st
- 3 st
- 3 st

Lök 2 (fördelas jämt över ytan)

- Crocus vernus 40 st
- Galanthus nivalis 40st
- Muscari botryoides 40 st
- Tulipa 'Negrita' 30 st



1 x 1 m

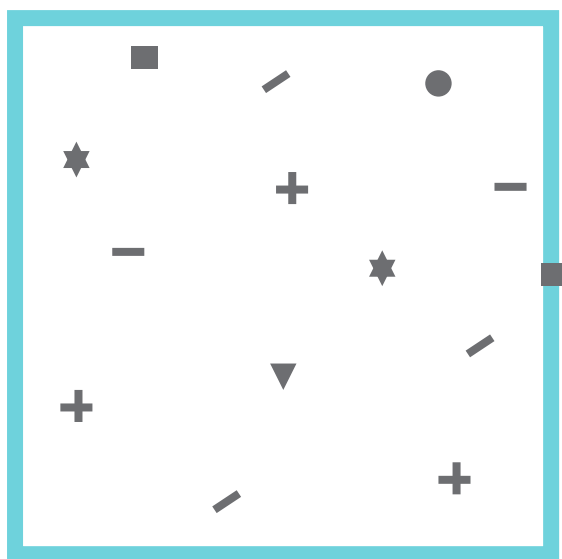
Perenner 3

| | | |
|---|---------------------------------|------|
| ● | Alchemilla mollis | 1 st |
| ■ | Bergenia cordifolia 'Baby doll' | 1 st |
| — | Dryopteris filix-mas | 1 st |
| + | Galium odoratum | 3 st |
| ▼ | Geranium phaeum | 2 st |
| ★ | Sedum telephium 'Matrona' | 1 st |
| / | Vinca minor | 3 st |

Antal per m²

Lök 3 (fördelas jämt över ytan)

| | |
|--------------------|-------|
| Galanthus nivalis | 60 st |
| Narcissus poeticus | 30 st |



1 x 1 m

Gräs och perenner 4

| | | |
|---|--|--------|
| ● | Alchemilla mollis | 1 st |
| ■ | Calamagrostis acutiflora 'Karl Forester' | 1,5 st |
| — | Carex muskingumensis | 2 st |
| + | Galium odoratum | 3 st |
| ▼ | Sedum telephium 'Matrona' | 1 st |
| ★ | Sesleria nitida | 2 st |
| / | Stipa pennata | 3 st |

Lök 4 (fördelas jämt över ytan)

| | |
|--|-------|
| Allium aflatunense 'Purpule Sensation' | 30 st |
| Tulipa 'Negrita' | 30 st |



Geranium phaeum



Sesleria nitida



Salvia officinalis



Narcissus poeticus



Muscari botryoides



Alchemilla mollis

Vegetationsutveckling ur ett upplevelseperspektiv

Växtligheten står för en stor del av karaktären och upplevelsen av skolgården. De uppvuxna träd präglar intrycket av gården genom att dominera visuellt, skapa rumslighet och ge skugga under dygnets ljusa timmar. Med detta förslag på ny utformning tillförs ny typ av vegetation som kompletterar de befintliga kvaliteterna. De nya växterna erbjuder fler sinnliga upplevelser i form av mer blomning, höstfärg, bär och doft. Eftersom vegetationen är ett föränderligt material som är dynamiskt och formbart följer här en beskrivning av en möjlig förändring över tid. Det finns givetvis fler möjligheter att styra vegetationens karaktär genom skötsel. För att få önskat uttryck kan det vara en god idé att anlita en person med kunskap i vegetationsutveckling för planering och utförande av berskärning och gallring.



År 1

Året efter anläggning är det planterade växtmaterialet väldigt smått i förhållande till den befintliga vegetationen runt omkring. För att tillföra ett visst upplevelsevärde under den första tiden är det önskvärt att plantera buskar i olika storlekskvatiteter tillsammans. Det ger då ett mer levande visuellt intryck. Delar av materialet kan vara av solitärkvalitet medan andra planteras som landskapsplantor. Upplevelsen av buskaget är dock begränsad den första tiden då det är nödvändigt att inhägna planteringen för att skydda växterna under etableringstiden. Utifrån är buskaget relativt glest och genomsiktligt.

Nyplanterade träd kan trots relativt stora kvatiteter upplevas som små i jämförelse med uppvuxna träd av bok och lind. Innan de växer sig stora finns dock möjligheten att lättare se trädkronan på närmare håll och studera knoppar, blad och blommor under årets olika säsonger.

Perennerna som har planterats tätt kan redan sommaren efter plantering ge ett relativt frodigt intryck. Vissa arter kan dock behöva några växtsäsonger för att uppnå önskad växtvolym. För att få ett bra upplevelsevärde är det viktigt med regelbunden ogräsbekämpning. Valda lökväxter ger blomning följande vår. Dessa arter blommar från från tidig vår till försommar då perennerna växer till.

Platsen har fortfarande en öppen karaktär där man har översikt över större delar av gården från alla platser. De upphöjda växtbäddarna ger dock en viss känsla av rumslighet och delar av gården i mindre enheter.



År 5

Nu har buskarna etablerats och staketet runt buskaget har tagits bort. Landskapsplantorna har i vissa fall vuxit ikapp buskarna som planterades som solitärer. Det är nu möjligt att uppleva vegetationen på närmare håll. Barnen leker runt och även till viss mellan buskarna. Buskaget är tätt och frodigt vilket ger en känsla av volym. Planterade buskar som har vuxit till kan gallras eller beskäras för att skapa rumslighet eller ny tillväxt. Växterna bidrar alltmer med lösa material av olika slag till barnens lekar. Träden har blivit större och ger viss skugga. Kronorna på de tillförda träden bildar avskärmningar på gården vilket har ökat rumsligheten på platsen. Vegetationen bidrar till att skapa variation i sinnliga och rumsliga upplevelser. När buskarna har etablerats och det går att utläsa hur vegetationen används av barnen kan man börja att planera för plantering av ett fältskikt. Till detta skulle man kunna använda sig av självspridande lökväxter så som till exempel någon art av *Chionodoxa*.



År 15

Efter tidigare gallring och beskärning har buskaget vuxit ytterligare och bildar nu ett flerskiktat buskbestånd med blandade arter. Vissa buskar har antagit en mer buskträdsliknande karaktär som flerstammiga överståndare till mindre buskar. Barnen har möjlighet att leka inuti buskaget där mindre krypin har bildats under åren. Här kan de hitta sina egna platser och forma dem genom sina aktiviteter. Träden tar nu mer plats och har ett mer balanserat samspel med den från början befinliga vegetationen. De tillför skugga under varma dagar samt blomning och sprakande färger under vår och höst. Ett etablerat fältskikt under buskvegetationen bidrar till ökade upplevelsekvantiteter.

Diskussion

Avslutningsvis sammanfattas uppsatsen med diskussion och reflektioner kring arbetsprocessen och studiens frågeställningar.



Barns utemiljö - då, nu och i framtiden

Det är lätt att konstatera att skillnaderna mellan olika skolgårdar och lekplatser är relativt små. Redan efter några platsbesök blev likformigheten i barns utemiljö på lekplatser och skolgårdar tydlig, både visuellt och funktionsmässigt. Vanligt förekommande stationer var gunga, sandlåda och rutchbana/klätterställning. Många av lekmiljöerna var utformade för mindre barn och saknade utmaningar för de äldre. Vi kan tänka oss att barn tappat lusten till lek om det saknas utmaningar och platser anpassade för en äldre åldersgrupp. Är det så att vi omedvetet sänder signaler om att barn över en viss ålder inte förväntas leka utomhus längre? Eller är det så att vi inte tror att de är intresserade? När nu barns rörelseutrymme generellt sätt minskar och att staden blir allt tätare kan man inte längre ta förgivet att barn hittar friytor för lek utomhus. Skolgården som vardagsmiljö blir då än mer viktig.

Förutsättningarna för barns lek utomhus har förändrats på flera sätt. Introduktionen av tv-spel, data-spel, mobiltelefoner och lekland kan till viss del anses ha kommersialiserat leken. Lekplatser som tidigare var en del av barns vardagslandskap har blivit reducerade till ett av familjens möjliga utflyktsmål på helgen. Så såg inte barns vardag ut för bara ett par decennier sedan då barn själva träffades ute och själva valde sina lekmiljöer i närområdet. I samband med arbetet har vi har arbetat med uppsatsen har vi reflekterat över hur det var i vår barndom på 70- och 80-talet. Även om vi har olika referensramar gällande uppväxtmiljö (Stockholms förort och Norrlands inland), så har vi ändå liknande erfarenheter kring lekupplevelser. Vi fick båda röra oss fritt i våra närområden kring bostaden. Det var tillåtet att utforska platser utanför den egna tomten/gården redan från lägre ålder. Tillsammans med jämnåriga kompisar uppsökte vi gärna naturområden och skapade egna leksaker med hjälp av material på plats.

När vi studerade litteraturen inför arbetet med uppsatsen blev vi förvånade över att den kritik som framfördes på 70-talet inte skiljer sig så mycket från den diskussion som förs om lekplatser idag. Hur kommer det sig att det inte har hänt mer gällande utvecklingen av barns lekmiljöer under de senaste 30 åren? Det är fortfarande de statiska och prefabricerade lekredskapen som kritiseras. Man efterfrågar utmaningar och lösa material. Det finns mycket forskning och kunskap kring barns preferenser och fördelar med alternativa sätt att utforma barns miljöer,

men verkliga exempel på god utformning är ovanliga. Varför går inte utvecklingen snabbare framåt inom detta område? Kan det vara så att barns miljöer har så låg status inom landskapsarkitekturen att intresset för att arbeta med dessa platser är litet? Eller saknas det kunskap hos planerare och landskapsarkitekter när det gäller just barns behov och preferenser. Vid utformningen av Lunds Montessorigrundskolas utemiljö så har vi upplevt att gällande regler och föreskrifter är svåra att förstå vilket till viss del har varit begränsande för oss i vårt arbete. Under processen har det uppstått en viss osäkerhet kring dessa frågor. När vi har pratat med andra studenter och yrkesverksamma verkar det inte som att vi är ensamma om detta. Denna rådvillhet kan vara en bidragande orsak till att prefabricerade lekredskap köps in i så stor utsträckning vilket i sin tur bidrar till likformigheten lekplatser emellan. Det är lättare att köpa in och placera ut färdiga element med tydliga beskrivningar om montering och placering, än att sätta sig in i hur man kan konstruera ett säkert redskap som uppfyller alla krav.

Barnkonventionen som fokuserar på barns rättigheter och medbestämmande har funnits i många år (Unicef 2015). Trots detta är barn inte involverade i utformandet av stadsmiljön i någon högre utsträckning. Det finns undantag med kommuner som satsar på att arbeta med aktivt deltagande och barns perspektiv på utemiljöer. Vi hoppas Boverkets rapport ska öka kunskapen och intresset för utformningen av barns utemiljöer så att fler landskapsarkitekter börjar utmana det vanliga sättet att utforma lekmiljöer för barn. På sikt skulle detta kunna föra utvecklingen framåt och i framtiden kanske vi kan få se flera bra exempel på alternativ till den traditionella lekplatsen. Det vore önskvärt att skolgårdar som utgör en så viktig del av våra barns vardagsmiljö fick mer uppmärksamhet i landskapsarkitekturen. Att statusen för barns miljöer blev högre och att det satsades på utformning av leklandskap snarare än att placera ut lekstationer på en yta. Då kanske kvalitén på barns landskap skulle höjas och variationen öka. Vi skulle tillhandahålla bättre miljöer för fler typer av lek och aktiviteter vilket ger bättre förutsättningar för barns lärande, utveckling och identitetskapande.

Utvärdering av arbetsprocessen

Det har tillfört vår process mycket att samarbeta med barn på olika sätt. Vår ansats har varit att vara öppna och lyhörda. Detta har inte alltid varit så lätt då vi har varit fasta i invanda arbetssätt och tankemönster. Det har varit nyttigt att stanna upp och ifrågasätta sina egna föreställningar om hur ett projekt kan genomföras. Det har under arbetets gång varit en fördel att arbeta i par då vi har kunnat påminna varandra om vår grundläggande ansats och diskutera utgångspunkterna till våra förslag och idéer. Det är annars lätt att återvända till kända och invanda arbetssätt. Många gånger har vi fått hålla tillbaka impulser till att gå vidare på ett sätt som skulle ha stridit mot vår idé om hur gestaltningen skulle gå till.

Fältstudien generellt har krävt mycket förarbete då det har behövts tydliga instruktioner inför de olika undersökningarna. Det har varit till stor hjälp att kunna falla tillbaka på en utarbetad metod som definierades innan undersökningarna började. Samarbetet med skolan har fungerat mycket bra och även de har uppskattat att få en god överblick över undersökningarnas upplägg och innehåll från första början. Ett medvetet val från vår sida har varit att inte fråga efter vad barnen vill ha på sin nya skolgård för att inte fastna i önskemål om färdiga produkter. Vi har velat styra fokus till barnens lekar och aktiviteter. Under fältstudien har ändå olika former av önskelistor dykt upp. Vi undrar varifrån detta kommer, är det från barnen själva eller har vissa pedagoger uppmanat barnen att kommunicera sina önskemål. Vi undrar om det kunde ha blivit annorlunda om vi hade träffat alla pedagoger för ett informationsmöte innan undersökningarna drog i gång.

Vi hade inte tiden eller möjligheten att träffa barnen mer än ett fåtal gånger, men vi är medvetna om vilken fördel det hade varit att kunna observera barnen under en längre period. Vissa undersökningar hade kunnat genomföras vid flera tillfällen och därmed gett ett bättre underlag. Skiftningar av aktiviteter beroende på väder, säsong eller popularitet hade då kunnat beskrivas. Ett exempel som blev tydligt i våra undersökningar var det stora intresset för vattenlek då det hade regnat. Hade vi gjort undersökningarna under en annan del av året hade vi kanske gått miste om barnens engagemang för denna aktivitet. Vissa lekar och aktiviteter är väldigt säsongsbundna och vi vet att vi har missat mycket information då vår undersökning endast genomfördes under höst/vinterperioden.

För att kompensera detta i någon mån har vi samtalat med barn och personal kring aktiviteter på vår och sommar. Det har inte gett några stora inverknings på vår gestaltning men har ändå bidragit till en ökad kunskap om aktiviteterna på skolgården.

Under undersökningens gång har vi också insett att barnen inte orkar hålla fokus på en uppgift mer än en kortare stund. I efterhand kan vi se fördelarna med att dela upp designdialogen efter aktiviteter så att fokus ligger på en aktivitet åt gången. Vi tror att det skulle ha varit lättare för barnen att arbeta kreativt och koncentrerat med en tydlig uppgift när det inte finns så många valmöjligheter. Det hade dock krävt en betydligt större insats både från oss och från skolan, vilket inte var möjligt vid detta tillfälle.

Metoden att gå runt på plats och att låta barnen få visa sin miljö både verbalt och kroppsligt gav en betydligt djupare förståelse för både barnens aktiviteter och deras platser. Det var både lättare för barnen att kommunicera genom både ord och handling, och för oss att förstå vad de ville berätta när de samtidigt kunde visa vad de menade. Som vuxen blev det även enklare att återkoppla till sina egna barndomsupplevelser. Något i att se hur barnen interagerade triggade igång minnen om hur det var när vi själva var små. Att få se aktiviteten på plats gav dessutom en bättre förståelse för hur barnen använder utemiljön i sina lekar. Att sedan få skapa tillsammans i en dialog med barnen gav ytterligare en dimension till arbetet. Det var intressant att få höra barnens ibland väldigt bestämda åsikter om utformning och viktiga detaljer. Vi blev medvetna om att barn och vuxna värderar platser och innehåll väldigt olika. Det var därför viktigt att vi intervjuade barnen om deras utformningar. Vi kunde inte bara se på alstren utifrån våra egna föreställningar och referensramar. Barnens berättande under processen och intervjun kring det färdiga bygget utgjorde en stor del av undersökningsresultatet. Tydligt var att barnen fokuserade på möjligheterna till aktiviteter som kunde utföras på den skapade platsen. Man ska kunna göra det här... Även om den visuella formen i vissa fall var viktig var lekbarheten det centrala i de flesta designer. Det har därför känts som en bra strategi att så mycket som möjligt utgå från barnens aktiviteter i gestaltungsförslaget av deras utemiljö.

Balans mellan barns och vuxnas preferenser

Det har upplevts mycket meningsfullt att söka efter aktuell och fördjupad kunskap i syfte att direkt använda den i ett verkligt projekt. Att direkt omsätta inhämtad kunskap till praktiska exempel har lett till vad vi känner är en mycket bättre utformning. Litteratur och undersökningar har lett till många frågor och funderingar samtidigt som det har gett inspiration och resulterat i många kreativa idéer. Idealet vore att alltid arbeta med en gedigen kunskapsbas i grunden. Detta är dock ett tidskrävande arbetssätt och vi förstår att det finns få möjligheter att få göra detta i arbetslivet. Ett problem i dagens samhälle är att allt skall vara så kostnadseffektivt som möjligt. Ett kortsiktigt perspektiv kan leda till att utformningen av platser inte blir lika hållbara i längden. Om man som landskapsarkitekt mestadels tar sina referenser från redan genomförda projekt finns det en risk att utvecklingen stagnerar och likformigheten ökar.

Boverkets vägledning Gör plats för barn och unga! (Boverket 2015) samlar kunskap och gör den lättillgänglig vilket förhoppningsvis kan leda till att fler projekt kan få en mer kunskapsbaserad utgångspunkt. Med mer kunskap kanske även fler vågar göra mer innovativa lösningar än de traditionella prefabricerade lekplatserna. Landskapsarkitekten har en viktig roll i att skapa utomhusmiljöer som fungerar för alla grupper i samhället. Vi får inte glömma bort att det är barnen om de ges möjlighet är de som interagerar mest med sin utemiljö och då inte enbart som en transportsträcka mellan olika platser utan som en arena för hälsa, socialt samspel och kunskapsutveckling.

En skolgård är framför allt en plats skapad för barn men är samtidigt en arbetsplats för vuxna och en del av stadslandskapet. När vi har arbetat fram vår gestaltning har vi försökt att först och främst fokusera på barnens aktiviteter med sedan även gett det en form som även vuxna kan uppskatta. Eftersom projektet är tänkt att genomföras i verkligheten måste det kunna tilltala styrelsen för friskolan, rektor, pedagoger och föräldrar. Beslutet om ett eventuellt genomförande av projektet fattas i slutändan av vuxna. Eftersom skolan bedrivs i privat regi som friskola är de beroende av att föräldrar ansöker om plats för sina barn. Utemiljön kan då fungera som en reklampelare för skolans verksamhet och dess pedagogik.

Det finns ofta en motsättning mellan vad barn och vuxna anser vara en attraktiv plats. Barn uppskattar en tillåtande miljö där det finns möjlighet att påverka platsen och göra den till sin egen medan vuxna föredrar det mer iordningställda och tillrättalagda. När en plats skall utformas för att tilltala båda grupper behövs en balans mellan dessa olika preferenser. Vi har arbetat utifrån tanken att det därför bör finnas möjligheter för barnen att vara medskapare samtidigt som det ska finnas en övergripande ordning som håller samman platsen och tilltalar vuxna. Vi tror att de båda karaktärerna kan skapa en spännande dynamik i utformningen där de både kompletter och framhäver varandra.

Aktiviteter som utgångspunkt vid gestaltning av en skolgård

Att arbeta utifrån de aktiviteter som sker i den befintliga utemiljön är något som både Gehl och Ingold tar upp och belyser från olika perspektiv. Gehl menar att aktiviteter är grunden för om en stadsplanering i slutändan fungerar på det mänskliga planet eller inte. Vill vi som landskapsarkitekter skapa liv och rörelse måste vi se till att det finns utrymme för de grundläggande aktiviteterna som gå, sitta, stå och så vidare det är de som lägger grund för övriga interaktioner människor emellan i staden (Gehl 2011). Ingold menar att det är våra dagliga aktiviteter som i förlängningen leder till platsbildning och vår koppling till landskapet i stort (Ingold 2000). Precis så som Tuan definierar plats så är det först när vi får en personlig anknytning till vår omgivning som platsbildning kan ske (Tuan 1977). När barnen utforskar och leker på sin skolgård blir den till en viktig plats i deras vardag till skillnad från platser som de bara passerar förbi på väg till och från hemmet.

Skolgården kan verkligen sägas representera det sociala samliv som finns i staden fast i miniatyr. Mycket händer på en liten yta. Olika intressen ska koexistera och olika problem kring territorialitet kan lätt uppstå. Samtidigt ska möjligheten finnas att upptäcka och använda platsen på olika sätt vid olika tillfällen. Det finns även en intressekonflikt kring hur barn relaterar till sin utemiljö jämfört med vuxna. På en skolgård ställs denna konflikt på sin spets. Det är barnen som är användarna men det är vuxna som beslutar och planerar dessa platser för barn. Det är därför viktigt att ha förståelse för och kunna hantera vad dessa olikheter står för och vad skillnaden egentligen grundar sig i. Många forskare betonar vikten av att se skolgården som en helhet. De betonar vikten av en övergripande struktur som håller samman platsen och förstärker platskänslan. Det kan också vara intressant att dela upp området i mindre delområden och arbeta med element så som noder, stråk och landmärken, vilket är något som Lynch även tar upp som viktiga beståndsdelar i människans föreställning om staden (Lynch 1960) Som landskapsarkitekt kan man i så fall arbeta med de befintliga delar som är värda att bevara men även nya inslag som kan hjälpa till att skapa dynamik i helheten.

Vi har som landskapsarkitektstudenter upplevt att det har varit väldigt lärorikt att arbeta med skolgård som projekt. Den problematik som ändå kan sägas omfatta ett relativt litet fysiskt område är komplext och

mångfacetterat. Arbetsområdet spannar över många olika delar, allt från fenomen och begrepp, planeringsteorier, tankar kring brukarmedverkan, olika gestaltungsprinciper, design, konstruktion och praktiska lösningar. Mycket skall samsas på en relativt liten yta vilket innebär en utmaning för att få till en fungerande helhet. Det är lätt att hamna i en lösning där man placerar ut isolerade stationer över en yta, något som vi initialt kallat för möblering av lekmiljöer. För att komma ifrån detta förhållningssätt är det viktigt att planera för övergångar mellan områden och funktioner som kan bilda en övergripande struktur.

I arbetet med uppsatsen har vi sett värdet av att förena teori och praktik i sökandet efter nya alternativa förhållningsätt och lösningar. Teorin om "Loose space" och "Affordances" har i kombination satt präge på vår vision kring gestaltningen. En utformning där barnen kan se olika möjligheter till användning utan att formerna behöver överprogramera funktionen kan bidra till ett mer flexibelt nyttjande. Ett tydligt exempel där vi har jobbat med att hitta en mindre given form är bollplanen. Vi ser ett problem med att använda den traditionella formen av en bollplan då den signalerar givna regler och begränsar användningen till en viss aktivitet. Risken blir då att platsen utesluter grupper av barn med andra intressen. Med en mindre tydlig utformning som kan fungera för bollspel men även ge utrymme för att se möjligheter till andra användningsområden som till exempel agility, hästhage, pjättlekar eller uteklassrum. Vi hoppas att detta kan motverka att en ensidig territorialitet utvecklas.

Vår vision har varit att uppnå en hög variation av upplevelsemöjligheter där barnen själva kan vara medskapare av sin utemiljö. På så vis kommer man närmare en utformning som ger utrymme för "barns platser" istället för att bara skapa platser för barn. För att uppnå detta har vi kombinerat en fast helhetsstruktur med dynamiska ytor som är tänkta att kännas mer tillåtande till egen förändring. Platser i förslaget där barnen i högre utsträckning själva kan vara medskapare är vegetationslandskapet och sandlandskapet samt i buskagen. Här finns tillgång till lösa, formbara material som kan användas för att förändra platsen och göra den till sin egen. Vegetationens naturlika uttryck med variation och oregelbundenhet är tänkt att inbjuda till interaktion och fantasilek.

I leken när barnen utforskar sin omgivning skapas meningsfulla platser som kan fungera i både rekreativa och pedagogiska syften. Då skolgården utgör arenan för elevernas huvudsakliga utevistelse under vardagar har den stort inflytande på barnens identitetsskapande, hälsa, välmående och utveckling. Det är därför viktigt att arbeta med utformning utifrån barnens perspektiv. Vi vuxna (inklusive landskapsarkitekter) har lätt att fastna i det visuella uttrycket och ett överdrivet säkerhetstänk. Barn söker efter utmaningar och sätt att testa sina gränser. På Lunds Montessorigrundskola finns elever mellan 6 och 15 år. Dessa har olika krav och preferenser vad gäller utemiljöns utformning. Att skolgården ska tillhandahålla utmaningar under en elevs hela skolgång kan vara svårt och kräver omsorgsfull planering. Platser som lockar äldre elever ska även vara en trygg och säker miljö för de yngsta. Eftersom den delen av skolgården som vi har gestaltat främst används av låg och mellanstadiet har vi haft denna åldersgrupp i åtanke för vår utformning. För att skapa varierande upplevelsemöjligheter och utmaningar av olika svårighetsgrad har vi bland annat arbetat med höjd, fart, balans och rumslighet på olika sätt. Vi hoppas att eleverna genom detta ska kunna hitta platser som tilltalar dem i olika åldrar och på så sätt göra utemiljön hållbar över tid.

Fortsatt forskning

Vi uppfattar det som om det finns en osäkerhet kring gällande säkerhetsbestämmelser gällande lekmiljöer skulle vi uppskatta en översyn och utvärdering av rådande bestämmelser. Då dessa regelverk kostar i inköp har det inte varit möjligt för oss att ta del av dem vilket ytterligare hindrar landskapsarkitekt studenter att göra sig bekant med dem. När det inte skapas en grundläggande förståelse för problematiken kring säkerhetsaspekternas omfattning och innehåll under utbildningen bildas en kunskapslucka. Något som skulle kunna förklara en osäkerheten och den tendens att köpa in prefabricerade lekredskap vid gestaltningen av lekplatser och skolgårdar.

Vi hade även gärna sett exempel på när barn har fått vara med i gestaltningen fullt ut det vill säga bygga en modell eller rita förslag på utformningen i sin helhet. Hur skulle en sådan process och samarbete kunna se ut? Vilket resultat skulle man kunna få? Detta gäller inte bara lekplatser och skolgårdar utan vi skulle gärna vilja se goda exempel på när barn och unga får vara med i stadsplaneringen. Då kanske vi äntligen kan uppnå barnkonventionens avsikt och att människor under 18 år har rätt att få vara med och påverka utformningen av sin omgivning.

I några undersökningar har vi läst hur forskare har gjort studier gällande barns användning av barns utemiljö före och efter en förändring. Det skulle även vara intressant i detta fall. Man skulle då kunna utvärdera hur våra tankar kring en mer flexibel utformning har kunnat påverka bland annat utvecklingen av territorialitet. En annan frågeställning skulle kunna vara barnens upplevelse av delaktighet i processen och graden av medbestämmande.

En helt annan typ av studie hade kunnat innefatta vegetationen ur ett funktions och upplevelseperspektiv. Det hade då varit intressant att titta hur olika vegetationskaraktärer kan stödja olika typer av aktiviteter.

Eftersom vår utformning till stor del har utgått från barnens perspektiv och aktiviteter skulle det vara av intresse att undersöka hur styrelsen för skolan, pedagoger och föräldrar uppfattar miljön. Har vi lyckats att skapa ett förslag på en skolgård som kan upplevas som attraktiv för både barn och vuxna?

Referenser



- Adams, E. och Ingham, S. (1998). *Changing Places. Children's Participation in Environmental Planning*. London: The Children's Society.
- Alvesson, M. och Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, P. (2003). Barn i Vägen. Miljö för barn eller bilar. I: Blücher, G. och Graninger, G. (red) *Finns det rum för barn?* En antologi. Linköping: Linköpings universitet.
- Blennow, A-M. (2009). *Europas trädgårdar*. Lund: Bokförlaget Signum.
- Boverket (2015). *Gör plats för barn och unga! En vägledning för planering, utformning och förvaltning av skolans och förskolans utemiljö*. Rapport 2015:08 <http://www.boverket.se/globalassets/publikationer/dokument/2015/gor-plats-for-barn-och-unga.pdf> [2015-04-14]
- Cele, S. (2006). *Communicating Place. Methods for Understanding Children's Experience of Place*. Solna: Almqvist & Wiksell International.
- Cele, S. (2010). *Lek och identitet i den urbana miljön*. I: Lieberg, M., De Laval, S. och Åkerblom, P. (red) *Den Lärande staden*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Dahlgren, L. O. (2007). Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet. I Dahlgren, L.O., Sjölander, S., Strid, J.P. och Szczepanski, A. (red.) (2007) *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Erikson, E. H. (1950/1993). *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och kultur.
- Frank, K. och Stevens, Q. (2007). Tying Down Loose Space. I: Frank, A. K. och Stevens, Q. (red). *Loose space*. Oxon: Routledge.
- Freeman, C. och Tranter, P. (2011). *Children and Their Urban Environment. Changing Worlds*. New York: Earthscan.
- Fägerstam, E. (2012). *Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning*. Linköping: Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping University. online 150122 <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:551531/FULLTEXT01>
- Gehl, J. (2011). *Life between buildings. Using Public Space*. Great Britain: Marston Book Services Limited, Didcot.
- Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates
- Grahn, P. (2003). Trädgården - tiden, lusten och varat i Blücher, G. och Graninger, G. (red.) (2003) *Finns det rum för barn*. En antologi. Vadstena: Stiftelsen Vadstena Forum för Samhällsbyggande.
- Grudziecki, J. (2014). *Kännetecken för välutformade skolgårdar- med exempel från en grundskola i Lund*. Sveriges lantbruksuniversitet. Landskapsarkitekt programmet. Tillgänglig: http://stud.epsilon.slu.se/6794/1/grudziecki_j_140605.pdf (2015-02-20)
- Hags (2015-05-15). *Dags att se över Lek och friytor*. catalog.hags.com/dags/dags-se0605.pdf [2015-05-15]
- Hart, R. (1997). *Children's Participation*. UK: Earthscan Publications Limited.
- Hart, R. (1979). *Children's Experience of Place*. New York: Halsted Press.
- Holme, I. M. och Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. New York: Routledge.
- Jansson, M. (2009). *Management and Use of Public Outdoor Playgrounds*. Alnarp: Faculty of Landscape Planning, Horticulture and Agricultural Science, Swedish Univ. of Agricultural Sciences.
- Jansson, M och Mårtensson, F (2012) Green School Grounds: A Collaborative Development and Research Project in Malmö, Sweden. *Children Youth and Environments* 22(1) s. 260-269.
- Jansson, M. (2015). Children´s perspectives on playground use as basis for children´s participation in local play space management, *Local Environment: The International Journal of Justice and Sustainability* 20:2, s. 165-179.
- Konsumentverket (2015-05-16). *Regler i Sverige för lekplatser och lekredskap*. <http://publikationer.konsumentverket.se/sv/publikationer/malgrupper/konsument/broschyurer/regler-i-sverige-for-lekplatser-och-lekredskap.html> (2015-05-16)
- Kylin, M. (2004). *Från koja till plan. Om barnperspektiv på utemiljön I planeringssammanhang*. Alnarp: Dept. of Landscape Planning, Swedish Univ. of Agricultural Sciences.
- Lenninger, A. och Olsson, T. (2006) *Lek äger rum. Planering för barn och ungdomar*. Stockholm: Formas.
- Kärholm, M. (2005). Territorial Complexity in Public Places – a Study of Territorial Produktion at Three Squares in Lund, *Nordisk Arkitekturforskning* 2005:1, s. 99-114.
- Lenninger, A. och Olsson, T. (2006) *Lek äger rum. Planering för barn och ungdomar*. Stockholm: Formas.
- Lillemyr, O.F. (2002). *Lek - upplevelse - lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Lillemyr, O.F. (2013). *Lek på allvar -en spännande utmaning*. Stockholm: Liber.
- Lindholm, G. (1995). *Skolgård - vuxnas bilder, barns miljö*. Alnarp: Sekretariatet för den yttre miljön vid Sveriges lantbruksuniversitet, Movium.
- Lunds kommun (2014-11-18). *Översiktsplan för Lunds kommun (2010)*. <http://www.lund.se/Global/F%c3%b6rvaltningar/Stadsbyggnadskontoret/%c3%96P2010/antagandehandling/%c3%96P%202010%20till%20webben%20avdelning%201.pdf> [2014-11-18]
- Lunds Bevarandeprogram (2015-04-02). *Sankt Lars sjukhus*. <http://bevaringsprogram.lund.se/wiki/bevaringsprogram/index.php/Huvudsida> [2015-04-02]
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge, Massachusetts: The Mit Press.
- Länstyrelsen (2015-04-02). *Byggnadsminnen*. <http://www.lanstyrelsen.se/skane/Sv/samhallsplanering-och-kulturmiljo/Byggnadsminnen-och-kyrkliga-kulturminnen/byggnadsminnen/Pages/Byggnadsminnen.aspx> [2015-04-02]
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i Leken*. En studie av utomhuslek på förskolegården. Alnarp : Dept. of Landscape planning, Swedish Univ. of Agricultural Sciences.
- Nilsson, N. (2001). Barnmiljö på 2000-talet. I Nyström, L. och Lundström, M. (red.) *Barn i stan? Om barns tillgång till stadsbygden*. Karlskrona: Stadsmiljörådet.
- Nordström, M. (2001). Svenska och franska barns värderingar av fysisk miljö. I: Nyström, L. och Lundström, M. (red.) *Barn i stan? Om barns tillgång till stadsbygden*. Karlskrona: Stadsmiljörådet.

- Norén-Björn, E. (1977). *Lek, lekplatser, lekredskap. En utvecklingspsykologisk studie av barns lek på lekplatser*. Stockholm: LiberFörlag.
- Nyström, L (2003). Om stadsbygden som arena för barn. I: Blücher, G. och Graninger, G. (red.) (2003) *Finns det rum för barn? En antologi*. Vadstena: Stiftelsen Vadstena Forum för Samhällsbyggande.
- Olsson, T. (1995). *Skolgården -det gränslösa uterummet*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Olsson, T. (1998). *Gröna skolgårdar; erfarenheter från ett projekt*. Alnarp: Stad och Land nr 158:1998.
- Olsson, T. (2010). *Lekens natur*. Utemiljö och Movium: SLU (Gröna Fakta 7/2010) [Broschyr]
- Olwig, K. (1990). Designs Upon Children´s Special Places?, *Children´s Environments Quarterly*, 7(4), s. 47-53.
- Paget, S. (2008). *Aspekter på landskapsarkitektens yrkesroll - med utgångspunkt i skolgårdsutveckling*. Uppsala: Swedish University of Agricultural Sciences.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in Childhood*. New York: W.W. Norton & Company.
- Rasmusson, B. (1999) *Låt oss vara med! Barn om barndom i en modern förort*. Stockholm: Kommentus Förlag
- Rosenqvist, M. och Andrén, M. (2006). *Uppsatsens mystik : om konsten att skriva uppsats och examensarbet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Scarlett, G.W. et. al (2005). *Children's play*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Shaw, L. G. (1987). Designing Playgrounds for Able and Disabled Children. I: Weinstein, C. S. och David, T. G. (1987) *Spaces for Children. The built environment and child development*. New York: Plenum Press.
- Skolverket (2015-01-22) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011)
2015-01-22 http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan/curriculum.htm?tos=gr&a=1#anchor_1 [2015-01-22]
- SMHI (2015-05-16) *Normal årsnederbörd*. <http://www.smhi.se/klimatdata/meteorologi/nederbord/normalarsnederbord-1.7956> [2015-05-16]
- Szczepanski, A. (2007). Uterummet -ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I Dahlgren, L.O., Sjölander, S., Strid, J.P. och Szczepanski, A. (red.) (2007) *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Stångby plantskola (2013) *Stångbykatalogen 2013-2014*. [Katalog]
- Tuan, Y-F. (1974). *Topophilia. A Study of Enviromental Perception, Attitudes, and Values*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Tuan, Y-F. (1977). *Space and Place. The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in socity. The development of higher psychological processes*. Camebridge, Ma: Harvard University Press.
- Unicef (2015-02-20). *Barnkonventionen*. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full> [2015-02-20]
- Woolley, H. (2007) *Where do the children play? How policies can influence practice*. Municipal engineer, 160 sid 89-95.

Fotografier: Om ingen källa angivits är bilderna tagna av författarna Charlotta Gard och Tanja Peters.

Teckningar: Samtliga teckningar är gjorda av elever från Lunds Montessorigranskola klass F-6 och har ingått som en del av undersökningsmaterialet.

Övrigt: Planer, sektioner, vyer och illustrationer är gjorda av författarna Charlotta Gard och Tanja Peters.

Bilagor



Växtlista träd

| Typ | Art | Svenskt namn | Höjd | Blomfärg | Blomningstid | Övriga kvaliteter |
|-----|---|-------------------|---------|----------|--------------|-----------------------------|
| BT | Acer tataricum ssp. ginnala fk Uppsala E | Ginnalalönn | 3-5 m | grön | maj | röd höstfärg |
| T | Alnus incana 'Laciniata' | Flikbladig gråal | 9-12 m | lilabrun | mars-april | bladfrom |
| BT | Amelanchier lamarckii fk Ultuna E | Prakthäggmispel | 5-6 m | vit | april-maj | röd höstfärg |
| T | Carpinus betulus fk Carin E | Avenbok | 15-20 m | grön | april | frukt |
| BT | Cornus mas | Körsbärskornell | 4-6 m | gul | mars | bär |
| T | Betula albosinensis var. septentrionalis | Kopparbjörk | 9-12 m | | | färg på stammen |
| T | Cercidiphyllum japonicum fk Göteborg E | Katsura | 10-12 m | röd | april | bladform, doft på hösten |
| T | Pterocarya fraxinifolia fk Uppsala E | Kaukasisk vingnöt | 12-15 m | grön | maj | fruktsättning |
| T | Quercus rubra E | Rödek | 20-25 m | | | höstfärger, stora blad |

Växtlista buskar

| Typ | Art | Svenskt namn | Höjd | Blomfärg | Blomningstid | Övriga kvaliteter |
|-----|---|---------------------------|-----------|---------------|--------------|---------------------------|
| BT | Acer tataricum | Rysk lönn | 5-7 m | grön | maj | röd höstfärg |
| B | Amelanchier alnifolia fk Alvdal E | Bärhähmispel | 2,5 m | vit | maj | gul höstfärg |
| B | Aronia x prunifolia fk Västeråker E | Slånaronia | 1,2-2 m | vit | maj | bär, vackra höstfärger |
| B | Cornus alba 'Sibirica' | Korallkornell | 2-3 m | vit | maj | röda grenfärg |
| B | Cornus alba 'Kesselringi' | Blodkornell | 2-3 m | vit | maj | mörka grenfärg |
| B | Cornus alba 'Flaviramea' | Gullkornell | 2-3 m | vit | maj | gulgrön grenfärg |
| B | Euonymus fortunei 'Emerald Gaiety' | Silverbenved | 0,4-1,5 m | | | vintergrön |
| B | Forsythia mandschurica | Forsythia mandschurica | 1,2-2 m | gul | mars-april | |
| B | Lonicera nitida 'Elegant' | Myrtentry | 0,7-1,2 m | vit | maj | vintergrön, lila frukter |
| B | Malus toringo var. sargentii fk Göteborg E | Bukettapel | 1,5-1,8 m | vit | maj | |
| B | Philadelphus 'Mont Blanc' | Småbladig schersmin | 1,2-2 m | vit | juli | |
| B | Physocarpus opulifolius | Smällspirera | 1,5-2,5 m | vit | juli | |
| B | Physocarpus opulifolius 'Diabolo' | Rödbladig smällspirea | 1,5-2,5 m | vit | juni | rödbladig, mörka årsskott |
| B | Potentilla fruticosa 'Abbotswood' | Ölandstok (vit) | 0,7-1,2 m | vit | juni-oktober | |
| B | Prunus laurocerasus 'Cherry Brandy' | Lagerhägg | 0,8-1,2 | vit | maj | vintergrön, oätliga bär |
| B | Ribes alpinum | Måbär | 1-2 m | gulgrön | maj | blad tidigt på våren |
| BT | Salix pentandra | Jolster | 7-9 m | gulgrön | maj-juni | videkissar |
| B | Salix purpurea 'Nana' | Dvärggrödvide | 1,2-2 m | | | videkissar |
| B | Salix rosmarinifolia | Rosmarinvide | 2-3 m | | | bladfrom |
| B | Sorbaria sorbifolia | Rönnspirea | 2-3 m | vit | juni-juli | |
| B | Spiraea x vanhouttei | Bukettspirea | 1,5-2,5 | vit | maj | |
| B | Syringa microphylla | Småbladigsyren | 1-2 m | ljus lilarosa | maj-juni | |
| K | Akebia quinata | Akebia | 3-5 m | lila | april-maj | lila frukt |

Växtlista perenner

| Nr | Art | Svenskt namn | Höjd | Blomfärg | Blomningstid | Övriga kvaliteter |
|----|---------------------------------|------------------|-----------|--------------------------|------------------|-------------------------------|
| P | Anemone sylvestris | Tovsippa | 20-40 cm | vit | juni - augusti | utlöpare |
| P | Alchemilla mollis | Daggkåpa | 30-50 cm | gul | juni -augusti | |
| P | Bergenia cordifolia 'Baby doll' | Bergenia | 25-40 cm | rosenrött | april-juni | höst/vinterfärg |
| P | Dryopteris filix-mas | Träjon | 60-120 cm | | | |
| P | Galium odoratum | Myskmadra | 15 cm | vit | maj-juni | utlöpare |
| P | Geranium phaeum | Brunnäva | 50-70 cm | vinröd | maj-juli | |
| P | Iris germanica 'Immortality' | Trädgårdsiris | 80 cm | vit | maj-juni | |
| P | Meum athamanticum | Björnrot | 20-60 cm | vit | juli-augusti | ätlig |
| P | Monarda didyma | Trädgårdstemynta | 60-100 cm | rosa | juli-september | utlöpare |
| P | Salvia officinalis | Kryddsalvia | 40-50 cm | lila | juni-juli | doft, ätlig, halvt vintergrön |
| P | Sedum 'Matrona' | Fetknopp | 40-50 cm | rosaröda | aug-sep | |
| P | Stachys byzantina | Lammöron | 35-40 cm | rosa | juni-juli | ludna blad |
| P | Veronica longifolia | Strandveronica | 50-100 cm | vit, rosa eller lila blå | juli - september | |
| P | Vinca minor 'Gertrude Jekyll' | Vintergröna | 10-15 | vit | maj-juni | vintergrön |

Växtlista gräs och lökväxter

| Nr | Art | Svenskt namn | Höjd | Blomfärg | Blomningstid | Övriga kvaliteter |
|----|---|----------------|------------|----------|----------------|-------------------|
| G | Calamagrostis acutiflora 'Kark Foerster' | Tuvrör | 150 cm | | juni | |
| G | Carex muskingumensis | Palmstarr | 40 - 70 cm | | juli - augusti | gul höstfärg |
| G | Sesleria nitida | Glansälvväxing | 50 cm | | maj | |
| G | Stipa pennata | Fjädergräs | 30 cm | | juni | |

| Nr | Art | Svenskt namn | Höjd | Blomfärg | Blomningstid | Övriga kvaliteter |
|----|---|--------------|-----------|---------------|----------------|-------------------|
| L | Allium aflatunense 'Purpule Sensation' | Krigislök | 80-100 cm | lila | juni | |
| L | Crocus vernus | Vårkrokus | 5-10 cm | blandat | mars-april | |
| L | Galanthus nivalis | Snödroppe | 10-20 cm | vit | februari-april | |
| L | Muscari botryoides | Pärlhyacint | 15-20 cm | blå | april-maj | |
| L | Narcissus poeticus | Påsklilja | 35-50 cm | vit, gul, röd | april-maj | |
| L | Tulipa 'Negrita' | Tulpan | 40 cm | lila | april-maj | |

Semistrukturerade frågor inför gåtur med pedagoger

Skolgården som skolbarnens utemiljö:

- Hur mycket av sin skoltid spenderar barnen utomhus varje dag? Är det någon skillnad i hur länge de är ute beroende på årstider?
- Hur mycket av sin fritidstid spenderar barnen utomhus varje dag? Är det någon skillnad i hur länge de är ute beroende på årstider?
- Vad för slags aktiviteter och lekar sker på skolgården?
- Vilka favoritplatser på skolgården har barnen?
- Går barnen till områden utanför skolgården? Om ja, vilka områden går de till? Vilka aktiviteter pågår där?
- Vilka kvaliter är värda att bevara på skolgården?
- Vilka kvaliter skulle ni vilja tillföra?

Skolgården som ett pedagogiskt hjälpmedel:

- Hur använder ni skolgården i er undervisning idag?
- Hur skulle ni vilja använda skolgården i er undervisning i framtiden?
- Hur tycker ni att man skall främja en flexibel och laborativ skolmiljö?

Skolgården som arbetsplats:

- Vilka krav ställer ni på skolgården som arbetsplats?
- Vad finns på skolgården idag som ni vill bevara?
- Vad tycker ni är viktigt att tillföra i framtiden?

Minnesanteckning Gåtur med pedagoger

16/12 2014, 14.30-16.00

Deltagare: Rektor, pedagog samt fritidspersonal (15 min)

Vi börjar utomhus och ber deltagarna berätta om skolgården. De kommer direkt in på sina önskemål kring utemiljön som pedagogiskt hjälpmedel.

De nämner idéer gällande:

- Att olika mått införlivas i skolgården så som 100 meter siktlinje, en höjd om 10 meter, en kubikmeter.
- Termometer
- Kompassros
- Vindflöjel
- Vägvisare till Stockholm, Köpenhamn, New York (egen reflektion avstånd till projekt i Indien och Tanzania.)
- Avstånd och storleksförhållande mellan sol, måne och jord
- Gungor till de större barnen
- Hängsnurra
- Lusthus, tak något att gå in under
- Hundrabrädan och ormstege
- Bollvägg
- Vattenlek
- Vikt, tyngd

De tar även upp aktiviteter som är populära bland barnen. De nämner:

- Fotboll
- Teater (inomhus)
- Kompisgungan

Aktiviteter idag som är viktigt för den motoriska träningen:

- Repställningen
- Hinderbana
- Lianen

Önskemål om att grillen ska vara kvar. Rampen användes i början till

att åka skatebord i men idag sker där andra lekar. Den kan tas bort då den anses vara farlig på grund av risk för fallskador. Borgen är i dåligt skick och kan tas bort. Båten och trädet framför trappan anses dock som heliga och bör bevaras.

Staketet anses nödvändigt av säkerhetsskäl. Ett trevligt ställe där lärare och äldre elever brukar sitta är vid huvudentrén som ligger i söderläge och är i lä. Handikapphissen är trasig. Förvaltaren säger att de ska laga den när skolan behöver använda den. Det har varit diskussion om att anlägga en ramp istället. Odling har diskuterats bland personalen i olika omgångar men då det inte finns någon som har möjlighet att vara ansvarig är det inte aktuellt med något större odlingsprojekt i nuläget. Pingisbordet har fram till nyligen varit populärt men används nu mer sällan.

Intervjun fortsätter inomhus i personalrummet.

Tidpunkter för utomhusaktiviteter:

| | |
|----------------|-------------------------|
| 8.00-8.30 | fritids |
| ca 10.00-10.15 | olika för olika klasser |
| 11.30-12.30 | olika för olika klasser |

Skoltid:

| | | |
|---------------|------------|------------------|
| lågstadiet | 8.30-13.30 | därefter fritids |
| mellanstadiet | 8.30-14.30 | därefter fritids |

Måndagar är utedagar på fritids och då äter de även mellanmål utomhus.

Områden utöver skolgården som används av eleverna på rasten är framför allt den gröna gräsplanen (fotbollsplanen) i parken. Detta område tillhör inte skolans fastighet utan är ett allmänt grönområde som angränsar till skolan. Skolan har själva tillverkat fotbollsmål av trä som de ställt upp på grönytan. Där spelar eleverna även fotboll med barn från andra skolor. Det är barn från årk fyra och uppåt som får gå dit.

Ett ämne som kom upp vid flera tillfällen var vatten ansamlingarna som uppkommer vid regn. Mest problem är det på vårvintern då snön smälter och vattnet kan inte rinna undan då skolan antar att det fortfarande är tjäle i marken. Stora delar av skolgården måste då spärras av, vilket

betyder mindre utrymme för barnen. Skolan är mycket angelägna om att denna problematik åtgärdas.

Vi hade en diskussion om behovet av uppsikt över barnen på skolgården. Skolan framförde att det nog främst kan vara ett problem för förskoleeleverna då det är mest dessa som behöver uppsyn. För reda ut denna fråga föreslog skolan att vi skulle var med på ett arbetslagsmöte och träffa fritidspersonalen.

Skolorna i området har ett gemensamt uteklassrum som ligger utanför skolgårdens område ungefär hundra meter bort. Uteklassrummet används inte av pedagogerna i någon större utsträckning. Det är önskvärt att införa mer undervisning utomhus. Det som talar emot är dock att det kan vara svårt att göra sig hörd samt avståndet då man måste bära med sig skolmaterial.

Visade olika pedagogiska material kopplade till Montessori pedagogiken. Mycket var kopplat till matematik.

Sammanställning av Aktivitetskartan i tabellform

Aktivitet

| | Gunga | Rutcha | Sandlek | Klättra | Fantasilek | Bollek | Vattenlek | Jaga/spinga | Spana/prata | Övrigt |
|--------------|-------|--------|---------|---------|------------|--------|-----------|-------------|-------------|--------|
| F-pojkar | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 5 | 3 | 2 | - |
| F-flickor | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 | - | 4 | 1 | - | - |
| | | | | | | | | | | |
| Åk 1-pojkar | - | 1 | 1 | - | 2 | 2 | - | 1 | 2 | - |
| Åk 1-flickor | 5 | 2 | 2 | 5 | 8 | - | 5 | 3 | 1 | - |
| | | | | | | | | | | |
| Åk 2-pojkar | - | 1 | - | - | 4 | 2 | 3 | - | 1 | - |
| Åk 2-flickor | - | 1 | - | 1 | 8 | - | 1 | 2 | 2 | - |
| | | | | | | | | | | |
| Åk 3-pojkar | 3 | 1 | - | 1 | 3 | - | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Åk 3-flickor | - | 4 | - | 1 | 1 | - | 5 | - | 5 | - |
| | | | | | | | | | | |
| Åk 4-pojkar | - | - | - | 3 | 2 | 1 | - | - | 8 | - |
| Åk 4-flickor | - | 4 | - | 1 | 2 | - | - | 1 | 4 | - |
| | | | | | | | | | | |
| Åk 5-pojkar | - | - | - | - | - | 1 | 3 | - | 1 | 2 |
| Åk 5-flickor | - | - | - | - | - | 7 | - | - | 8 | 2 |
| | | | | | | | | | | |
| Åk 6-pojkar | - | - | - | - | - | 12 | - | - | - | 1 |
| Åk 6-flickor | - | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - | 1 |

| Antal deltagare | Flickor | Pojkar | Okänd | Totalt | Bortfall |
|-------------------------------------|---|--------|-------|--------|----------|
| Aktivitetskartor, åk f-6 | 63 | 59 | 1 | 123 | 16 |
| Eleverna visar sin skolgård, åk 1-3 | 4 | 2 | - | 6 | 0 |
| Eleverna visar sin skolgård, åk 3-6 | 3 | 3 | - | 6 | 0 |
| Designdialog, åk f-3 | 3 | 2 | - | 5 | 3 |
| Designdialog, åk 3-6 | 3 | 3 | - | 6 | 0 |
| Observation | samliga elever som vistades utomhus vid detta tillfälle | | | | |

Minnesanteckning efter Eleverna visar sin skolgård

Lågstadiet

15/12 2014, 10.45-11.20

Vädret: Regn och blåst

Deltagare: Sex elever, två flickor åk 1, en flicka och en pojke från åk 2, en flicka och en pojke från åk 3.

Vi möte upp eleverna inomhus utanför rektorsexpeditionen. Eleverna har blivit informerade om vår undersökning av pedagogerna. De har valts ut genom intresse och lottning. Innan vi går ut på skolgården informerar vi kort om hur gåturen ska gå till. Vi behöver deras hjälp då de är experterna på sin egen skolmiljö. Vi vill att de ska visa sina favoritplatser, och berätta/visa vad de gör där. Det var inga problem med att få kontakt med barnen och de börjar prata på en gång. Vissa barn var mer återhållsamma medans andra tog mer plats. Vi försökte då fördela tiden och vår uppmärksamhet så att alla skulle utrymme att berätta om sina favoritplatser. Barnen som var mer tystlåtna passade på att prata med en av oss enskilt när de andra barnen visade en plats. Vi fick få möjlighet att ställa följdfrågor och även få information om deras favoritställen. Alla favoritställen fotograferades. En person gjorde anteckningar.

Favoritplatser åk 1

Klätterställningen:

Här berättar barnen att de leker olika sorters pjätt så som senpjätt och klätterpjätt. Åk 3 tillägger att de även leker fantasilekar som agility med hundar och grotta. Klätterställningen är bra för att den erbjuder så många olika möjligheter. Man kan klättra, rutch och gå armgång. I ett av tornen finns avsatser under tak som kan användas som stolar. Barnen berättar att de sitter där och vilar, pratat och äter mellanmål. Utrymmet kan även vara pax (frizon) i leken. Om man vill vara för sig själv kan man klättra upp på ställningen. Egentligen får man inte vara på taken men åk 6 gör det ändå. De sitter där och chillar. I klätterpjätt kan man även klättra upp ovanför armgången för att inte bli tagen av tagaren.

Båten:

Här kan man leka en sorts pjätt som kallas fisk och haj. Där hajen tar fiskarna. Om man blir tagen måste man upp på båten och stanna där tills man blir fritagen.

Klätterträdet på baksidan:

När detta träd nämn är det dock flera barn från flera årk som säger att det även är deras favoritställe. Förskoleklassen får inte gå dit på höstterminen. Detta träd är bra att klättra i, sitta och prata med kompisar. Det som utmärker platsen är att man kommer upp ovan mark och att det är lite lugnt. Här kan man även leka klätterpjätt. Många barn har gungat på en gren, grenen har fått en spricka och barken har lossnat. Barnen berättar med skräck blandad förtjusning om en pojke som ramlade ner från trädet och landade på ryggen. Han skadade sig inte men samtidigt förstod barnen att det måste ha gjort ont.

Favoritplatser åk 2

Hanboll/Fotboll:

På vägen från klätterträdet berättar en pojke om att de äldre barnen brukar spela handboll på baksidan. De är kaxiga mot de yngre barnen då de säger att de ska skicka iväg. Därför spelar de yngre barnen ofta fotboll på framsidan istället. Det finns inga mål på framsidan men man hittar objekt som kan fungera som mål eller stolpar. Målen på baksidan är trasiga i nätet. Det råder delade meningar om det är fotbollen eller handbollen som orsakar skadan.

Gungorna:

Gungorna är bra när man väntar på någon. Då kan man gunga själv tills man hittat en kompis. Det är roligt att gunga högt och hoppa av i farten. Det finns fyra gungor men en är trasig. Tre stycken är gjorda av runda bildäck den fjärde är gjord av en platt plastplatta. När vi frågar berättar barnen att den platta gungan är mest populär. De menar att det är lättare få hög fart på den. Man behöver inte stå men ett ben på varje sida. Flera av barnen i de olika årk verkar tycka att gungorna är bra. De berättar historier om ett barn som gungat så högt att det har slagit runt och ändå lyckats hålla sig kvar.

Sandlådan:

Vi tar initiativ och frågar om sandlådan när vi står i närheten då berättar barnen att det är bra med en stor sandlåda men ibland är den ändå för liten. Ibland bygger de ihop olika byggen. Alla byggen rivs på fredagar. När det har regnat kan man ta hinkar med vatten till sandlådan. För under sanden finns det en säck som gör att vattnet stannar kvar.

En gång samlade barnen så mycket vatten att det nådde ända upp till sandlådans kant. De kunde då bygga broar och vägar i vattnet. I sandlådan kan man även samla löst material så som pinnar, bokollon, pärlor och paljetter. Materialen används i leken och i olika byggen. Barnen säger att egentligen får man inte ta med sig pärlor och paljetter inifrån men att några av barnen har råkat ha dem i fickan när de gått ut på rast.

Eftersom barnen nämner att sandlådan ibland är för liten frågar vi om det inte finns andra ställen där man kan bygga och gräva. De berättar då att man inte får leka i sanden vid gungorna då man kan krocka med barn som hoppar från gungorna.

Balansgång del av hinderbanan:

Balansgången är rolig för att man kan föra flera saker på den så som klättra, gunga balansera.

Rampen:

Då vi i materialet från aktivitetskartorna noterat att barnen leker vid rampen men att beskrivningarna inte är så utförliga. Vi väljer därför att fråga barnen hur de leker vid rampen. De berättar då att många barn leker en typ av pjätt på platsen. Tagaren står längst ner och ska försöka ta de andra barnen som springer upp och ner sida från sida.

När vi ska gå till klätterträdet på baksidan från framsidan kommenterar en pojke att det är långt dit när man går. Och att man kan springa istället.

Favoritplatser åk 3

Stockar och hinderbanan:

Här kan man springa om man inte kommer på vad man ska göra. Det är bra att stockarna är lite platta. Det ska vara lätt att springa men inte för lätt så det är bra att de är lite runda på vissa ställen. Man kan även leka en lek på stockarna där en kompis ska instruera hur man ska gå när man går baklänges. Då blir det lite svårare.

Kompisgungan:

Flera barn nämner kompisgungan som en favoritplats. Den är dock nedtagen då ställningen är i för dåligt skick. De gillar att ligga i gungan, både att titta upp och titta ner. Det blir då en spännande och lite läskig upplevelse. De nämner hur många man får vara på gungan samtidigt, från början fick de vara fem på gungan men efter ett tag ändrades regeln till att man bara fick vara fyra och gunga samtidigt. Man gungar både framåt och sidledes. En lek som man kan leka på gungan är att någon ligger med ansiktet nedåt och ska försöka få tag i en spade som har stuckits ner i marken. Kompisarna kan göra utmaningen lite svårare genom att föra gungan i olika riktningar.

Lianen:

Lianen är bra för där kan man gunga stående och leka olika lekar såsom prins och prinsessa. Barnen kastar lianen till varandra och ska sedan hoppa på och åka med över en viss gräns som utgörs av ett ritat sträck i marken. När det har regnat samlas det ofta vatten under lianen då kan det var spännande att gunga där och inte hamna i vatten pölen. Om man vill kan man även hoppa ner i vattnet från lianen. Det finns även en lek som kallas krokodilen. Där ett barn åker på lianen och försöker få tag på barnen som springer omkring.

Mellanstadiet

19/1 2015, 10.45-11.30

Väder: Mulet

Vi möte upp eleverna utomhus framför ingången till skolan på skolans baksida. Eleverna har blivit informerade om vår undersökning av pedagogerna. De har valts ut genom intresse och lottning. Ingen från åk 5 visade intresse av att delta i undersökningen därför blev det fyra deltagare från åk 4 istället samt 2 deltagare från åk 6. När vi har mött upp eleverna informerar vi först om hur gåturen ska genomföras. Att barnen i turordning får visa och berätta om en favoritplats på skolgården. Barnen tog i olika utsträckning initiativ till att berätta om sina platser och lekar. En av pojkarna i åk fyra var väldigt utåtriktad och tog mer plats än de andra. Vid några tillfällen fick vi be honom låta andra komma till tals. Alla favoritställen inom skolans område fotograferades. En person gjorde anteckningar. Efter gåturen sammanfattades fältanteckningar för hand.

Favoritplatser åk 4 och 6

Baksidan, parken runt skolan : Gå runt och prata. Spionera och smyga på varandra, både på skolgården och runt intill liggande hus och parken. I parken kan man vara olika läger och spionera och smyga på varandra. Barnet visar hur han brukar stå och smyga vid en husknut med händerna formade till ett vapen. Eleven uppger även att han brukar vara på taket. Men när vi frågar om det verkligen är så svarar de andra barnen att detta inte stämmer. I bland går någon upp på taket för att hämta bollar. Vi har vid en tidigare undersökning (observationen) kommit i kontakt med samma elev. Då eleven och med kompisar lekte FBI och smög på oss på skolans baksida.

Gräsmattan på baksidan: Både trädet och gräsmattan. Eleven tycker om att leka häst och önskar att det fanns en hage, vilket för henne innebär ett staket runt gräsmattan. Hagen kan dock vara mindre bara den är avgränsad med ett staket. Eleven vill även ha ett klubbhus där man kan gå in med tak. Ibland leker hon med trähästarna på framsidan men anger att de står på fel ställe. Största hästen är bäst för då kommer man upp ifrån marken. Om man skall leka häst är det viktigt att kunna sitta på någonting högt upp, gärna med något som liknar tyglar.

Trappan på intill liggande hus på baksidan: Trappan fungerar som en scen för sång och dans. Publiken står nedanför trappan medans den som uppträder står på trappavsatsen högst upp. Vintertid går eleven ofta runt skolbyggnaden och pratar. På sommaren, våren och hösten är eleven mycket i parken för att tillexempel plocka äpplen.

Klätterställningen "slottet": Eleven anger att här brukar de klättra. Höjden på klätterställningen är ganska bra men kunde vara lite högre. Elev i sexan inflickar att den kan vara mycket högre. Flertalet elever börjar diskutera slitage och lagningar på redskapet. Det råder delade meningar om hur bra lekredskapet är. De berättar om att ett yngre barn har ramlat ner från ställningen. Därefter har skolan åtgärdat säkerhetsbristen på lekredskapet. Eleverna tar även upp önskemål om parkour. När vi Befinner oss vid klätterställningen berättar en av eleverna att man då förutom klättring även behöver en vägg att springa upp på.

Parken: Fotboll. Målen är inte bra bollen rullar in i brännässlor. Bollsport annars caféet där man kan spela pingis.

Gå runt skolbyggnaden: Tycker skolgården är tråkig och det finns inget att göra utomhus förutom att gå. Eleverna går nära huset för att inte krock med andra barn eller bli smutsig. Tidigare har eleven lekt på hinderbanan men har nu tröttnat på den då den har blivit för lätt. Vill ha utmaningar men inte skada sig.

Vid denna gåtur pratar generellt eleverna mycket om vad de önskar sig på sin framtida skolgård utan att vi har berört detta ämne. En av eleverna börjar även läsa från en lista som de har sammanställt i klassen. De önskemål som framkommer är bland annat; studsmatta, hästhage, berg och dalbana, glasskiosk, karuseller som på legoland, pool och bowlinghall.

När vi går runt nämnder de även andra förslag så som koja i träd, lian, hus på tak, djur och parkour.

Eleverna nämner även att de vill ha tillbaka kompisgungan men att den gärna får vara större.

Minnesanteckning efter Observation

Observation av aktiviteter på Lundsmontessorigrundskola

16/12, 11.30-12.30

Väder: Regn och kallt

Barnen har varit på lunch i en annan byggnad utanför skolområdet. De yngre barnen äter lunch först och kommer därför tillbaka till skolgården först. Vi noterade tre rastvakter som var välsynliga då de hade reflexvästar. De rörde sig både på fram och baksidan av skolan. Men var främst på framsidan av skolan. När vi påbörjade våra observationer hade redan de första barnen kommit tillbaka från lunchen.

Vi påbörjade observationerna på framsidan av skolan och satt på en bänk där vi hade översikt över nästan hela framsidan. Vissa barn visade intresse och kom fram och frågade vad vi gjorde. Vi svarade då att vi var där för att se vad ni gör på rasten för att ta reda på vad ni tycker är roligt. I samtal med barnen kunde vi förstå att de var informerade om vår undersökning och att de visste vilka vi var då de tidigare hade fyllt i aktivitetskartor. Vissa kom fram och berättade om vad de önskade få på sin skolgård i framtiden. Vi initierade ingen kontakt med barnen med kom de fram till oss så svarade vi på deras frågor och pratade lite med dem. Efter en stund rörde vi oss gående tillsammans runt skolbyggnaden. Vi gjorde anteckningar kring barnens aktiviteter under hela observations perioden. Avsikten med observationen var att få information om elevernas aktiviteter d.v.s. vad de gjorde, och hur de använde sig av/förhöll sig till den fysiska miljön när de lekte. Underökningen fokuserade inte på var de rörde sig eller på hur aktiva de var.

Platser och aktiviteter

Busken vid Borgen:

Tre tjejer klättrar i busken. De sitter uppe i busken och pratar. De använder även buskens grenar till att gunga på. Senare på rasten såg vi en annan grupp barn som använde busken på samma sätt.

Fotboll på framsidan:

Sex yngre pojkar spelar fotboll på gräsmattan på framsidan. De använder repställningen och pingisbordet som mål. Efter en kort stund uppstår diskussion om vart gränsen för målet vid pingisbordet går. De

löser situationen genom att ta fram två stora uteschackpjäser i plast som får fungera som målstolpar. Under spelets gång springer andra elever och korsar den improviserade fotbollsplanen. Men spelet stannar inte upp. Allt eftersom tillkommer nya spelare och spelare byts ut.

När vi sitter och gör våra observationer kommer det fram några pojkar och frågar vad vi gör. De framför även önskemål om en fotbollsplan. De anser att fotbollsplanen ska ligga på utrymmet mellan repställningen och pingisbordet dvs där de spelar fotboll idag. Det är viktigt att den nya planen har ett bra markmaterial så som gräs eller konstgräs. Asfalt är inte bra då det är för hårt och gör ont om man ramlar. Grus var inte lika bra som gräs men bättre än asfalt. Bark och sand skulle vara för mjukt.

Vi slutet av rasten kommer en stor grupp med yngre barn tillsammans med en vuxen påbörjar leken Under hökens vingar kom fotbollsspelet flyttas då längre upp under träden.

Pingisbord:

Under rasten såg vi endast att bordet användes som fotbollsmål, i övrigt oanvänt.

Klätterställningen:

En flicka klättrar upp på ställningen och sätter sig och tittar runt över skolgården. Efter en stund kommer en pojke bärande på en hink och klättrar upp på andra sidan av klätterställningen. Då går flickan ner och går runt och tittar på de andra barnen. Mot slutet av rasten ser vi att flera barn är och klättrar på ställningen samt att några använder rutchbanan. Vid ett tillfälle kommer lite äldre barn och klättrar upp till toppen av ställningen och sittligger.

Gungorna:

Under rasten varierar antal barn som gungar från en till tre då den fjärde var trasig. Vi såg inte att några av barnen gungade tillsammans på samma gunga. Barnen gungade och hoppade av i farten och sprang fram och tillbaka till andra platser tex Båten.

Borgen:

Tre lite äldre killar sitter uppe på taket på borgen med rumpan utanför kanten och pratar. Vi slutet av rasten ser vi även fyra tjejer som stod uppe på taket och pratade. De mindre barnen rörde sig mest i den nedre delen av borgen. De gick in och ut genom öppningen och stod sedan utanför och pratade.

Repställningen:

Under hela rasten används den på olika sätt så som balansgång, klättring, gungning och stå och prata. Olika konstellationer av barn avlöser varandra. Vid något tillfälle fanns det barn som lekte själva på en del av ställningen samtidigt som en grupp andra barn gungade på motsatt sida. Står, sitter, hänger i repen och gungar.

Båten:

Tre tjejer använder sig av båten för att kunna klättra upp på varandras ryggar. De gnäggade och lekte häst. Ett barn klättrade i nätet. Vid det här tillfället såg vi inte så många barn vid båten.

Staketet på framsidan:

Ett fåtal barn rörde sig utmed staket och pratade.

Stammen:

Vid ett tillfälle satt det två barn och dinglade med benen på stammen i övrigt användes den inte.

Repen mellan träden:

Två tjejer står upp och gungar på repen. Efter ett tag sätter dig sig ned på marken framför träden och gräver.

Lianen:

Under rasten ser vi att ett flertal barn leker vid lianen både ensamma och i grupp. De stod och höll i lianen, pratade, stod upp och gungade.

Hinderbanan:

Här såg vi bara ett få tal barn. De stod och balanserade på stubbarna.

Hästarna:

Här såg vi bara att det stod tre tjejer och pratade med en vuxen.

Bildäcket:

Inget barn som leker här denna rast.

Trädet vid trappan:

I början av rasten satt två pojkar och lutade ryggen mot stammen. Sedan kom en vuxen och ställde sig vid trädet. En grupp om sex sju barn kommer springande och pratar och skojar med den vuxne. Efter en stund utvecklas samtalet till en tagar lek mellan klätterställningen och trädet. I slutet av rasten kommer tre tjejer och startar upp en lek står vänd mot trädet medans de andra rör sig bakom hennes rygg. När hon vänder sig om måste de stå stilla som statyer på gräsmattan. Medans leken pågår räknar tjejen vid trädet ned, ett, två, tre-rött ljus och sedan vänder hon sig om.

Trappan på framsidan:

Några killar spelar boll mot trappan.

Fantasilek:

Två tjejer leker häst. De hade skapat tömmar av hopprep som den ena tjejen hade runt axlarna. De sprang längs med huset på framsidan. På baksidan av skolan leker fyra killar FBI agenter och skjuter på förbipasserande med imaginära elpistoler. De söker kontakt med oss och vill involvera oss i leken. De smyger runt husknuten där högstadieläverna har sina undervisningslokaler. En grupp flickor genomför en undersökning med papper där de skriver ned förslag på vad olika personer skulle ha sagt för att vara snäll mot någon. De frågar även oss.

Brottningslek:

Några killar går runt alternativt gruffas med varandra på lek. I vissa fall slutar det med att de brottar ned varandra på marken.

Bollek på husfasad:

Efter ungefär halva rasten droppar det in fler äldre barn en grupp pojkar ställer sig och kastar en boll mot husfasaden. En vuxen och några äldre tjejer kommer då avslutas bollspelet och diskussion uppstår.

Gå runt:

Äldre tjejer går runt skolbyggnaden två och två och pratar med varandra och personalen. Även yngre barn går runt och pratar men de verkar gå mer planlöst och stannar till vid olika platser.

Dunkgömmme:

Mellan husen på baksidan leker ett flertal lite större barn dunkgömmme. Både killar och tjejer. De smyger och gömmer sig längs med fasaderna samt gömmer sig bakom träd och buskar.

Frågesport:

Sju barn leker frågesport vid trappan till intilliggande hus nära rampen. De börjar prata med oss när vi går förbi.

Rampen:

Vi ser inga barn leka här på denna rast. Rampen är blöt av regnet.

Ett handbollsmål står framme men används inte till någon bolllek.

Under hela lunchrasten såg vi endast ett fåtal äldre elever, åk fem och sex. Troligtvis var de inomhus.

Minnesanteckningar och bilder från Designdialogen

Förskolan och lågstadiet

19/1 2015, 14.30-16.00

Plats: I skolans fritidslokal

Deltagare: En pojke från förskolan, två flickor från åk 2 en pojke och en flicka från åk 3. Tre deltagare saknas.

Skolans personal har funnits i närheten men inte deltagit i aktiviteten.

Vi samlades vid ett gemensamt bord och berättade vad vi skulle göra under eftermiddagen. Det var inte samma barn som var med på designdialogen som var med på eleverna visar sin skolgård. Dialogen startades upp med att eleverna fick ange vad de tycker är viktigt att de skall kunna göra på sin skolgård. Vi angav att vi behövde hjälp med att få idéer till hur detta kunde se ut på en framtida skolgård. De fick möjlighet att visa sina idéer med hjälp av olika material så som, papper och penna, Lego, trolldag, Kaplastavar och Geomag.

Frågorna som ställdes till barnen var; Vad är viktigt att kunna göra på er skolgård? Vad vill ni kunna göra på er skolgård?

Aktiviteter som nämndes var; klättra, spela boll, åka linbana, fantasilek i en borg, rutchbana i ett rör, inbyggd studs matta.

Olika barn ville arbeta med olika material. Tre elever började arbeta med lego och två med geomag. Barnen börjar bygga utan att egentligen ha en konkret idé. Idén utvecklades sedan efterhand. En flicka tyckte att det var svårt att bygga så hon varvade legobygget med att rita. Efterhand bytte några elever material till att prova att bygga med trolldag.

Samtliga förslag fotograferades. Vi gick runt och frågade frågor om det som byggdes. Barnen fick sedan beskriva och förklara hur de tänkt. Vi ställde ofta följdfrågor om vad som var mest väsentligt för deras idé. Vi utmanade hur den tänkta funktionen kunde utformas och hade en diskussion kring möjliga aktiviteter.

Exempel på frågor kunde vara:

Vad gör man här? Varför ser den formen just så? Går det att kombinera

flera olika aktiviteter i ett förslag?

Många barn reflekterar till tidigare upplevelser och saker som de har sett på andra platser. Materialet som barnen valde påverkade till viss del även formen. Då de är vana sen tidigare att bygga med dessa material på ett visst sätt. Foton på idéerna är en del av dokumentation.

Vad resulterade design dialogen i? Olika barn kommunicerar på olika sätt. Vissa kunde förklara sitt förslag i detalj medans andra mer ville visa sin idé utan en mer utförlig förklaring.

Medeltidsborg: Det ska finnas väggar och tak så att det finns skydd mot regn. Dörren ska kunna öppnas och stängas. Det ska även finnas fönster så att det kommer in ljus. Det är viktigt att det finns en borg så att den går

Koja: Kombination klätterställning och koja. Olika våningar med skatt på den översta våningen.

Lekstuga: Någonstans att vara och gå in i. Tak, väggar, trä som material, någonstans att lägga saker, tunnlar med fönster, lampor som byter färg och kulspel som del av en vägg. I tunnlarna ska man kunna krypa åt olika håll och det är bra om det är lite läskigt.

Klätterställning: Koja kombinerat med klättring. In och utgångar. Väggar med öppningar.

Koja: En koja som man kan klättra runt i.

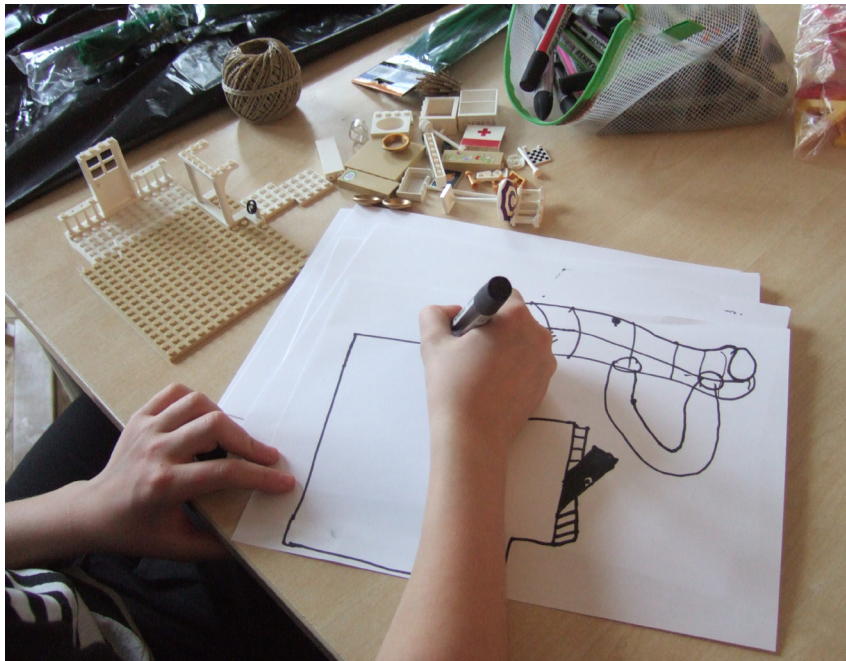
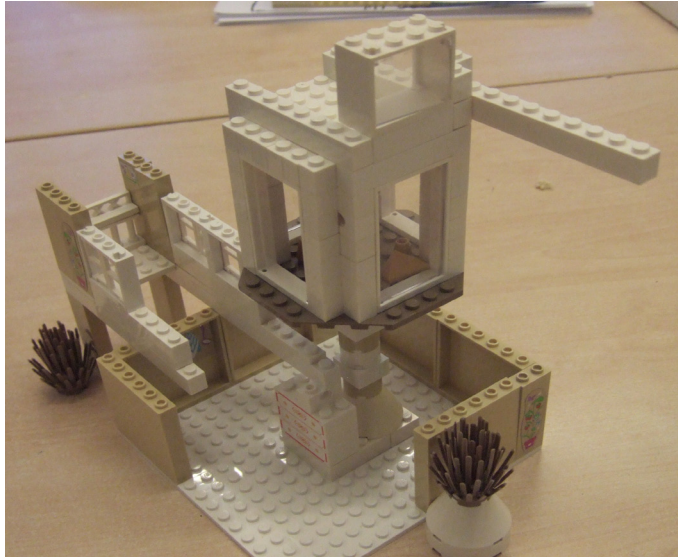
Kulle: Springa upp på en höjd och rutscha ner.

Linbana: Åka mellan två punkter.

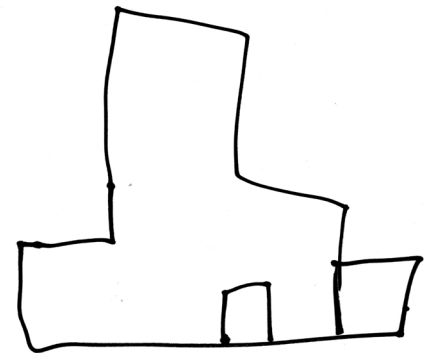
Piano: Ett piano som man kan gå på och att det låter.

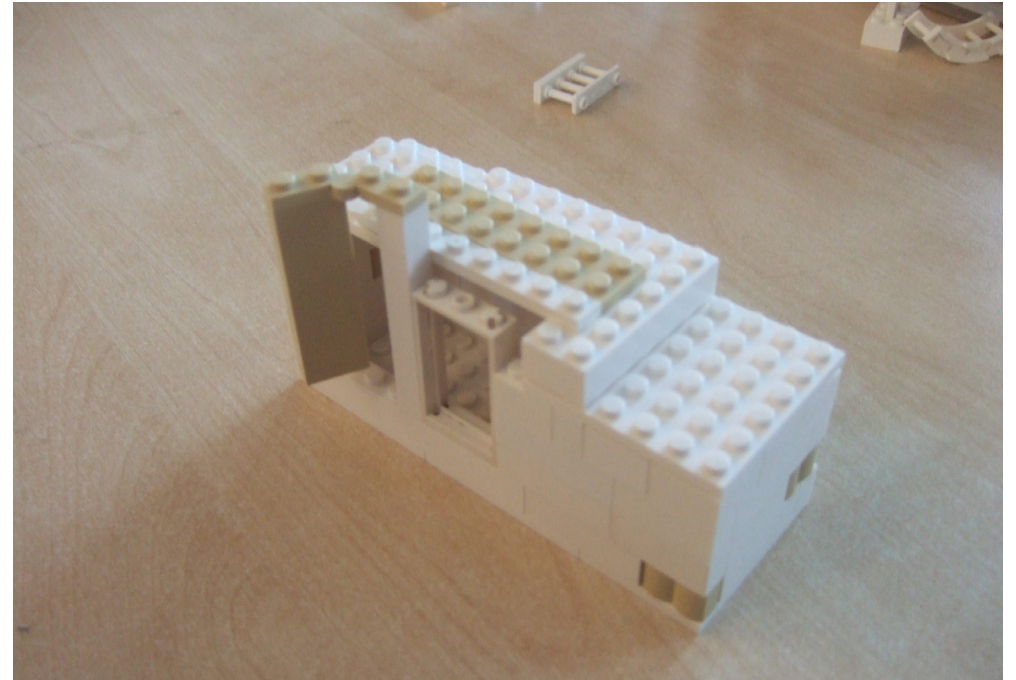
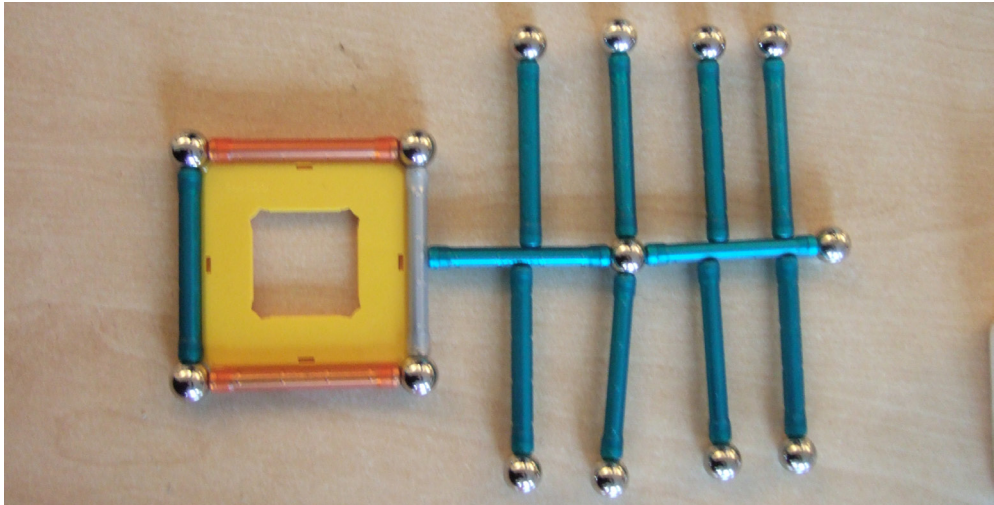
Torn: En höjd där man kan gå runt på utsidan.

Grotta: Något att gå in i och gömma sig.



Elevernas modeller från Designdialogen





Mellanstadiet

26/1 2015, 14.30-16.00

Plats: Åk 5´s klassrum

Deltagare: Två flickor och två pojkar åk 4 och en flicka och en pojke från åk 6. Fyra av eleverna har deltagit i Eleverna visar sin skolgård.

Skolans personal har funnits i närheten men inte deltagit i aktiviteten.

Vi samlades vid ett gemensamt bord och berättade vad vi skulle göra under eftermiddagen. Dialogen startades upp med att eleverna fick ange vad de tycker är viktigt att de skall kunna göra på sin skolgård. Vi angav att vi behövde hjälp med att få idéer till hur detta kunde se ut på en framtida skolgård. De fick möjlighet att visa sina idéer med hjälp av olika material så som, papper och penna, Lego, trolldeg, Kaplastavar och Geomag.

Frågorna som ställdes till barnen var; Vad är viktigt att kunna göra på er skolgård? Vad vill ni kunna göra på er skolgård?

Som svar på våra frågor får vi inte en aktivitet utan snarare förslag på olika objekt.

Klubbhus där man kan prata, gå in och leka. Till exempel leka skola, men då behöver man stolar och så skall det ska vara ganska stort. Scen där man kan sjunga och dansa.

Stor yta som inte används till fotboll. Där man kan springa runt och jaga varandra. Till exempel så tar rampen mycket plats där skulle man annars kunna vara och springa.

Parkour, inte bra för att det kan vara farligt men samtidigt ingår det i parkour att det skall vara lite farligt.

Borgen, klättring. Större än idag måste bytas ut då trädet har blivit murket.

Fotboll, stora mål med nät och förråd till utrustning. Hus på taket med eftersom det inte är möjligt så en trädkoja med linbana.

120

Eleverna tog även vid detta tillfälle upp önskemål från sina klasskamrater så som studsatta och linbana. Några av barnen ville diskutera säkerhetsrisker med olika förslag. Vi ledde samtalet i en annan riktning för att kunna fokusera mer på förslag och idéer istället för hinder och problem.

En av flickorna var så ivrig med att komma igång så hon började använda trolldegen innan introduktionen var färdig. En pojke började med att rita. En kille ville gå ut och visa och beskriva en idé som han hade utomhus på skolgården. Ute beskrev han sin idé kring att ha en linbana mellan ett träd och borgen. Han ville även utveckla borgen med en spiraltrappa runt borgen. När han kom in igen visade han på en karta var hans idé skulle utföras.

Två pojkar och två flickor börjar bygga med Geomag. En tjej bygger med lego. Foton en del av dokumentationen.

Vad resulterade design dialogen i?

Bollplan: Först ritade eleven en traditionell fotbollsplan med konstgräs och vita linjer. Han menade att det var nödvändigt att planen skulle se ut på detta sätt och att målen var gjorda av metall med nät eftersom trä lätt förstörs. Sen kom han på att det skulle vara bättre med en multisportarena där man kunde spela flera bollsporter. Vi diskuterade och byggde tillsammans en form för hur denna skulle kunna se ut i kaplastavar. I dialogen tog vi upp vad som var viktigt i utförandet för att kunna fungera för bollspel. Formen utvecklades under bygget när eleven upptäckte alternativa lösningar och möjligheter.

Parkour: Eleven ritade och förklarade vad som krävs för att kunna utföra parkour. Han visade på olika hinder som man ska ta sig över eller under. Vid ett tillfälle visar han med kroppen hur detta kan gå till genom att hoppa och rulla på mattan.

Trädkoja: Eleven hittar en ritning på en sfär i geomagkatongen och börjar bygga efter denna. När bitarna inte räcker till nöjer hon sig med att bygga halva formen. I dialog med eleven hittas möjligheter för att kunna använda denna form till en koja byggd runt ett träd. Kojan kan både byggas på marken och uppe i trädet. Fördelen med att placera

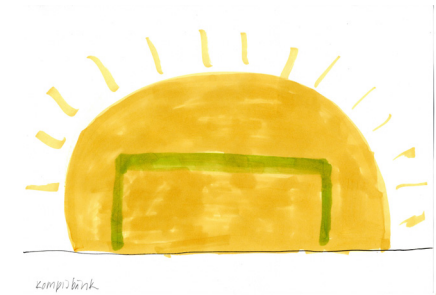
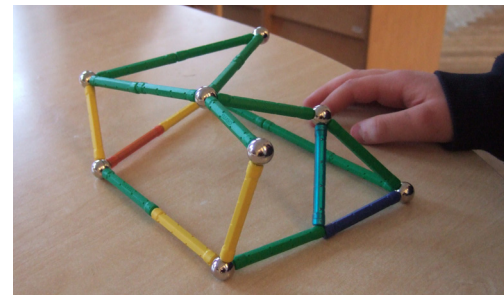
kojan uppe i trädet är att man skulle få utsikt. Den ska ha golv, en lucka i taket, en hylla, sittbänkar där man kan sitta och läsa, ingång från ett håll, stege till utsiktstorn och flera fönster.

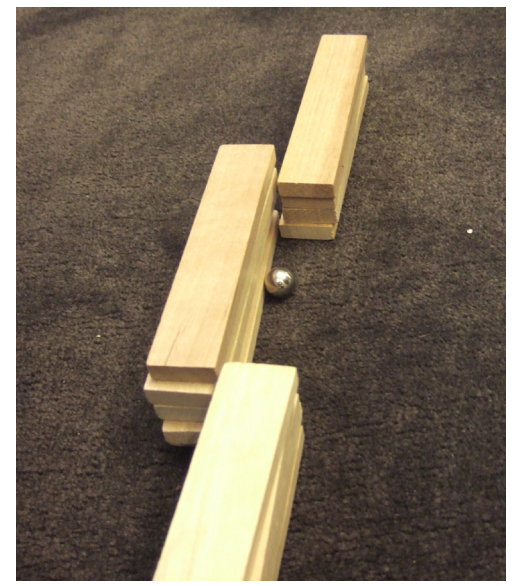
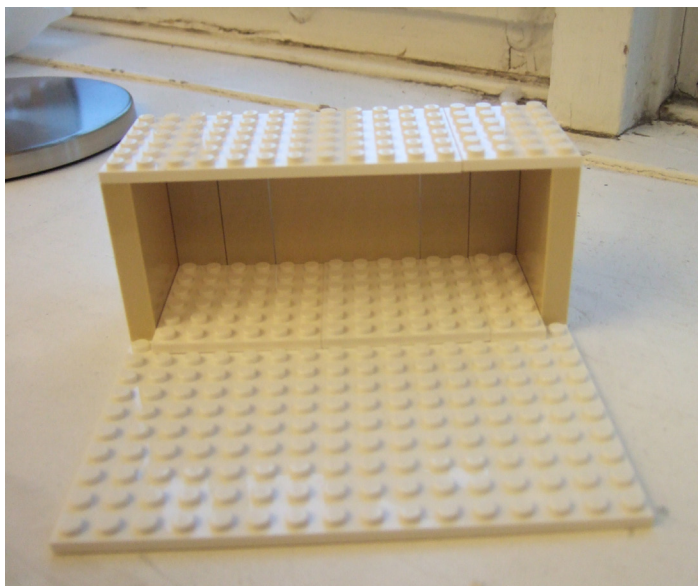
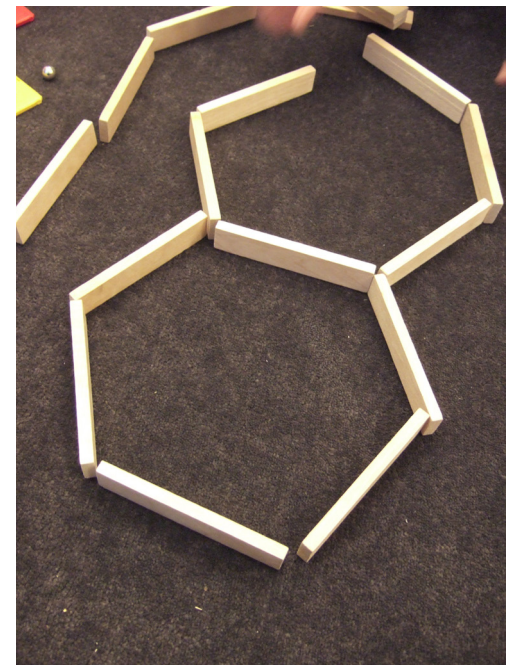
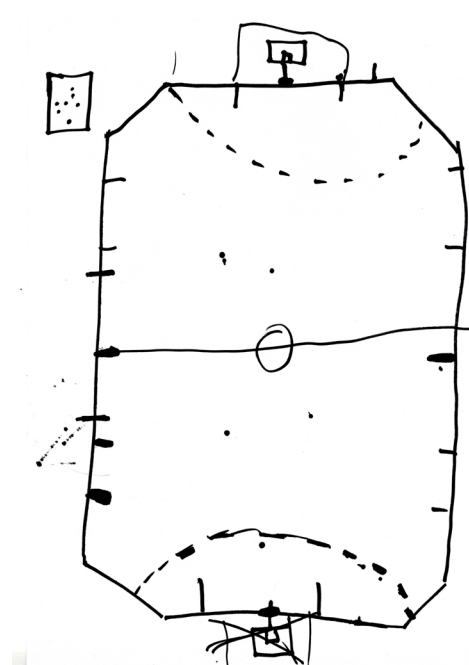
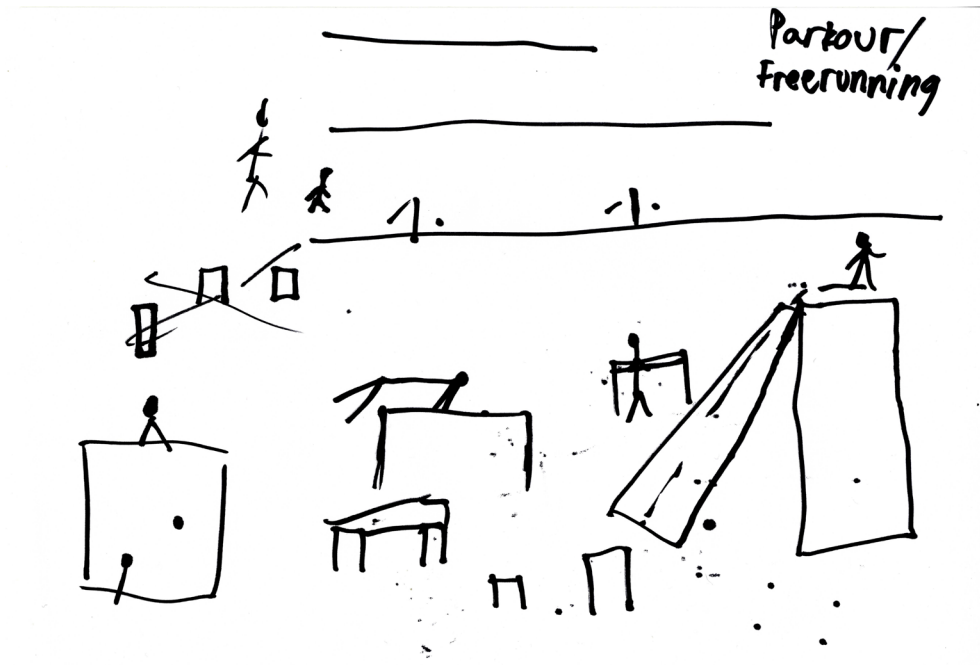
Klubbhus: Byggs i geomag med en traditionell husform (kub med sadeltak). Eleven menar att ett klubbhus måste ha denna form samt gärna dessutom en skylt där det står "Klubbhus" på. Inuti ska det finnas stolar och bord och en tavla att skriva på.

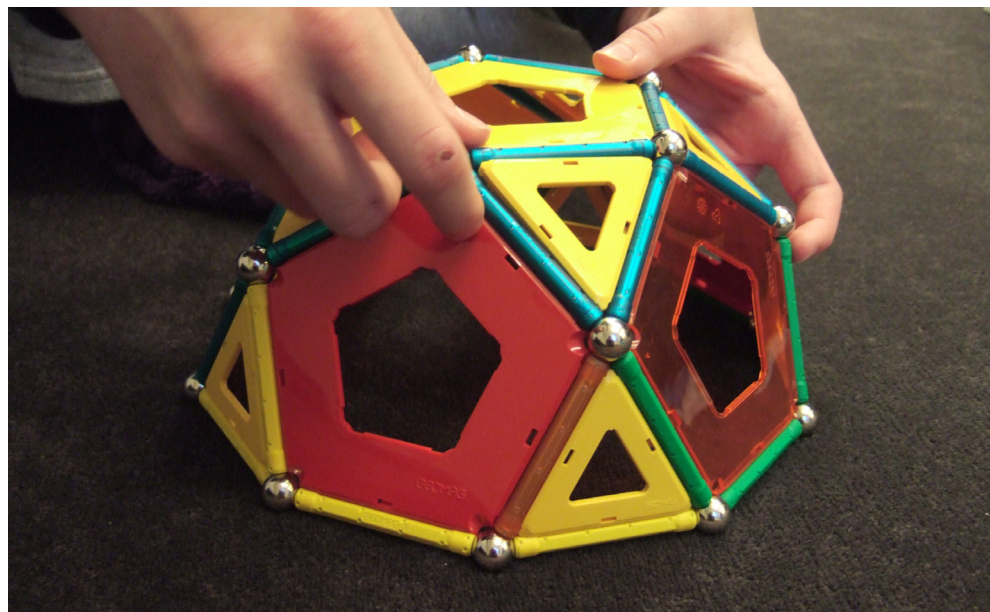
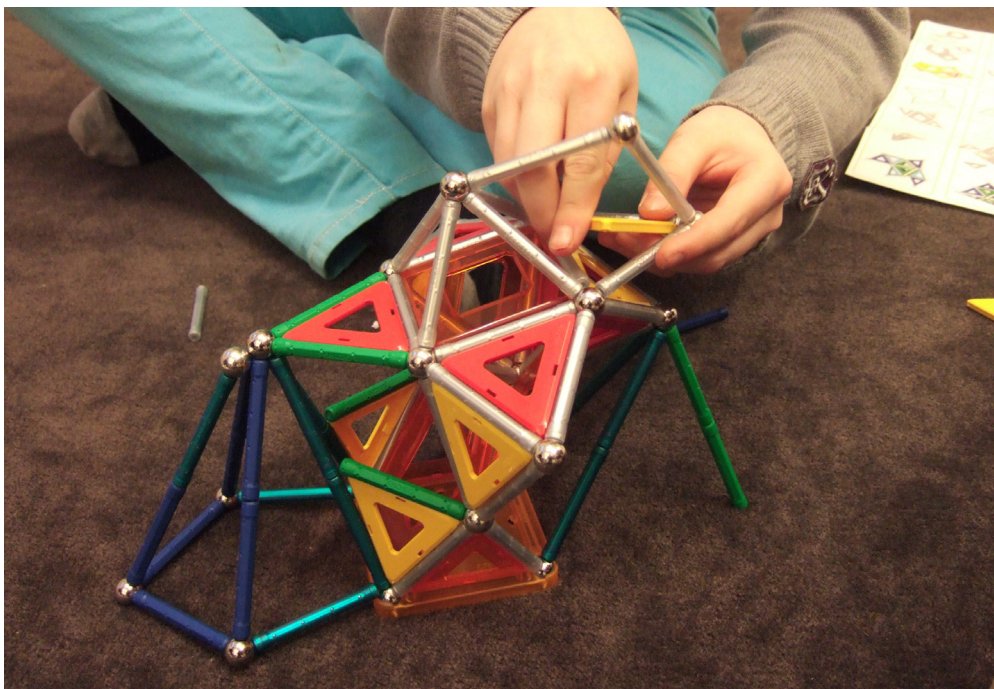
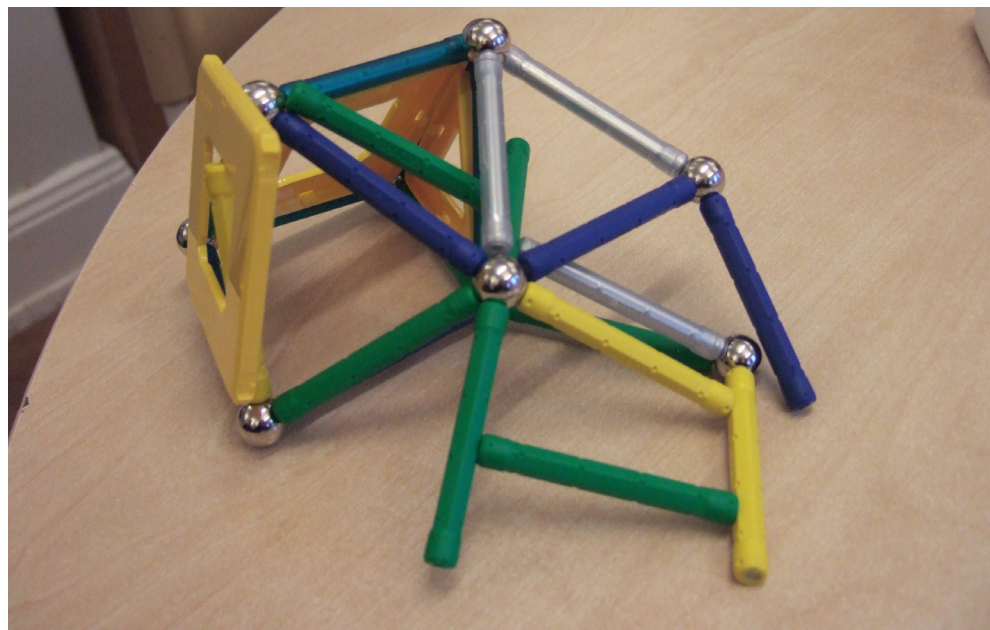
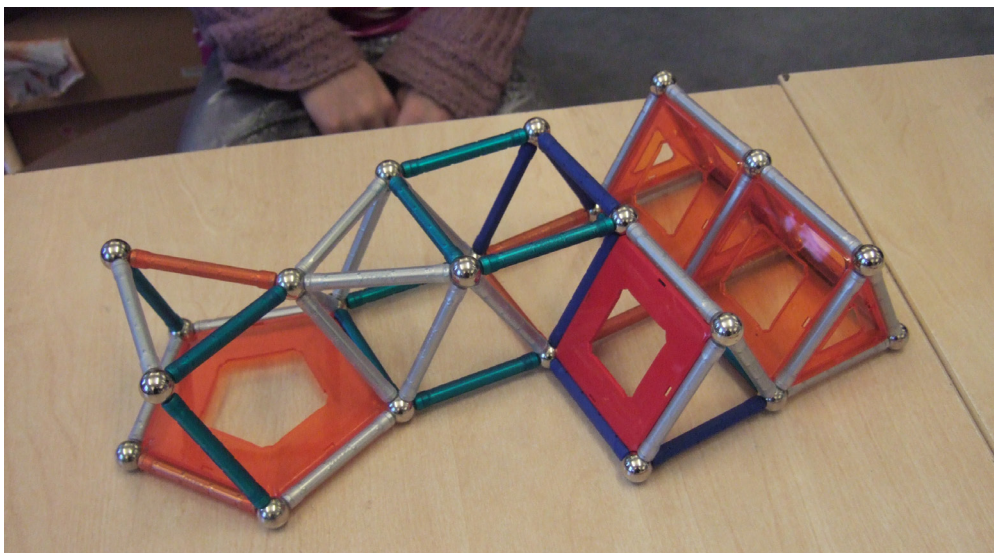
Klätterställning/koja: Två elever börjar först bygga med geomag på var sitt håll men lägger sedan ihop sina byggen till en gemensam klätterställning/koja. Den skulle tillåta klättring både inuti och utanpå. Det ska finnas flera rum och olika nivåer för att man ska kunna klättra runt och kunna leka många tillsammans.

Scen: Eleven började att bygga med lego där scenen var en upphöjd yta med tak över hela konstruktionen. Sen utvecklade hon idén genom att bygga i trolldag. Taket blev då bara över en del av scenen. Sedan lade hon till dörrar som kunde öppnas och stängas och fönster samt bänkar på sidorna. På detta sätt kunde scenen även användas som koja.

Kompisbänk: Eleven efterfrågade sittplatser på skolgården där man kunde sitta och prata med kompisar. Hon började med att rita formen och sedan diskuterade vi placeringen av bänken. Då det idag inte är så många elever på baksidan och det blir tråkigt att vara där är det bättre att man placerar bänken på framsidan. Å andra sidan är det så många mindre barn på framsidan att det kanske är bättre att den står på baksidan. Om det fanns mer att göra på baksidan kanske fler elever skulle vara där.







Förteckning över platsbesök

Studiebesök på skolgårdar och lekplatser mellan den 9 november 2014 och den 31 mars 2015

Köpenhamn

Skydebanehavens legeplats
Vertikale have
Traestubben
Murergården
Folkespark
Guldbergs byplats
Superkilen
Norrebrosparken

Lund

Östratornskolan
Flygelskolan
Palettskolan
Munspelets skola
Borgarparkens bygglek
Saltkråkan (förskola)
Bjeredsparkens lekplats

Malmö

Videdalsskolan
Temalekplats - Safari för modiga
Temalekplats - Mjuka stenar
Temalekplats - Spännande djungel
Temalekplats - Krabbor och snäckor
Temalekplats - Fritt skapande
Temalekplats - En skogsglänta
Temalekplats - Rena snurren
Temalekplats - Alla kan
Temalekplats - Vattenparadis
Temalekplats - Utmana dig själv

Lomma

Fladängsskolan
Fladängsparken

Stångby

Kulparksskolan
Träffparken
Gästabudsparken

